

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 251 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Bachmann, Sara [Hrsg.]; Bertschy, Franziska [Hrsg.]; Künzli David, Christine [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]; Peyer, Ruth [Hrsg.]: Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, 251 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222005 - DOI: 10.25656/01:22200

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222005>

<https://doi.org/10.25656/01:22200>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



**Sara Bachmann / Franziska Bertschy
Christine Künzli David / Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)**

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

**Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule**

Bachmann / Bertschy / Künzli David /
Leonhard / Peyer

**Die Bildung der Generalistinnen
und Generalisten**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider,
Katharina Kunze und Christian Reintjes

Sara Bachmann
Franziska Bertschy
Christine Künzli David
Tobias Leonhard
Ruth Peyer
(Hrsg.)

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur
Lehrperson für Kindergarten und Primarschule

*Festschrift für Frau Prof. Dr. Charlotte Müller
anlässlich ihrer Emeritierung als Leiterin
des Instituts Kindergarten-/Unterstufe*

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Herausgabe des Bandes wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW finanziert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © Theo Gamper, Solothurn/Tobias Leonhard.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5860-1 digital

doi.org/10.35468/5860

ISBN 978-3-7815-2455-2



Prof. Dr. Charlotte Müller
Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe
der Pädagogischen Hochschule FHNW von 2009 bis 2021

Inhaltsverzeichnis

Vorworte

Sabina Larcher Klee
 ‚Vielfachlichkeit und Eigensinniges‘ 9

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 „Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“ 11

Teil 1: Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David,
 Tobias Leonhard und Ruth Peyer*
 Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten
 Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont 17

Teil 2: Fachliche Perspektiven auf generalistische Handlungsanforderungen

Barbara Wjss
 Flirten mit der Vernunft
 Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung
 Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1 41

*Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring,
 Zita Bucher und Claudia Klostermann*
 Bewegungsbildung für Kinder:
 Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine
 sportdidaktische Herausforderung! 63

Mathilde Gyger
 Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert
 Sprachliche Bildung im Zyklus 1 85

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1 102

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule 121

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen 141

Teil 3: Konzeptionen zur Stiftung einer professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1

und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen
dieser Stufe 165

Tobias Leonhard

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen

Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1 194

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs 210

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule 231

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 249

Vorworte

Sabina Larcher Klee

„Vielfachlichkeit und Eigensinniges“ am Institut Kindergarten/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW

Mit der Einführung des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz wurde der Kindergarten mit den ersten beiden Jahren der Primarschule zum Zyklus 1 verbunden. Diese Schulstufe nicht als blosse Addition von gelebten Traditionen, diversen Kulturen, praktizierten Modellen und Bildungsinhalten zu verstehen, sondern als ‚neue‘ Einheit einer vierjährigen Bildungszeit von Kindern zu denken und zu realisieren, benötigt Innovation und Weiterentwicklung, so Sörensen Criblez und Wannack, im Jahr 2006.

Damit wurden breite Diskussionen und das Weiterdenken von Themen zu altersgemässen Lernformen für 4- bis 8-jährige Kinder, zu Potentialen und Chancen der Zyklus 1 oder zu Fragen von Transitionen in einer Schulstufe aufgeworfen, die längst nicht abgeschlossen sind.

Dazu gehörten und gehören auch Überlegungen zu einer veränderten Verfasstheit von Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer des Zyklus 1. Obwohl dies bereits im Dossier 57a der EDK¹ grundgelegt war – verlangte dieses doch 1999 mit Blick auf die Harmonisierung des schweizerischen Schulsystems deutlich und dezidiert, die professionelle Lehrperson in den Mittelpunkt von Konzepten zur veränderten Zielstufe zu stellen – kamen die engagiert diskutierten Fragen, wie allgemein bzw. wie spezifisch angehende Lehrpersonen ausgebildet werden sollen, kaum über polarisierende Haltungen hinaus. Heute, zwanzig Jahre später und nach der Einführung des Lehrplan 21 in den Kantonen der Deutschschweiz, zeigt sich der Diskurs um die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen auf dieser Bildungsstufe (Edelmann et al. 2019, 29), die an lebensweltlich bedeutsamen Fragen und Tätigkeiten der Kinder orientiert ist (vgl. Bachmann et al. in diesem Band), nach wie vor sehr lebendig, jedoch facettenreicher.

Unter der Leitung von Prof. Dr. Charlotte Müller hat sich das Institut Kindergarten/Unterstufe der PH FHNW in den letzten neun Jahren in diese Debatten, in

1 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

das Weiterdenken der Themen zum Zyklus 1 aktiv ‚eingemischt‘, hat um Positionen gestritten und gerungen, immer wieder wichtige und gewichtige Konzepte vorgelegt und dabei die ‚blosse Addition‘ vermieden, davon zeugt diese Festschrift eindrücklich. In den Beiträgen wird die ‚originäre Perspektive‘ der Kolleginnen und Kollegen des Instituts deutlich: Sie nimmt zum einen die Spannungsfelder für die dem Anspruch nach generalistischen Lehrpersonen der Schuleingangsstufe und ihre vielfachlich angelegte Ausbildung in den Blick (Burren/Lüscher/Künzli David 2018), und zeigt sich zum andern für die Diskussion um Modelle der Lehrer*innenbildung des Zyklus 1 offen und stellt sie dem Fachdiskurs zur Verfügung.

Diesen Raum zu ermöglichen und die teils höchst divergenten fachkulturellen Denk- und Zugangsweisen in konstruktive Verbindungen zu bringen, darauf abgestützte Studienkonzeptionen zu realisieren, in die hochschulweiten Debatten einzubringen und die wiederum eigensinnigen Kolleg*innen sowie Studierenden achtsam einzubinden, ist das grosse Verdienst von Frau Prof. Dr. Charlotte Müller. Ihr ist es gelungen, die gesetzten Anforderungen ‚Innovation und Weiterdenken‘ mit durchaus überraschenden, eigenartigen und störrischen Haltungen zu parieren, auch ausser Acht zu lassen, sie zu durchqueren und dabei im kollegialen Austausch eine Perspektive zu gewinnen, die den Zyklus 1 neu fasst.

Kurz: Die PH FHNW hat zu danken für die jahrelange Hartnäckigkeit, die einen oder anderen Dinge eigensinnig in Bewegung bringen zu wollen und auch gebracht zu haben.

Literatur

- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, 301-314.
- Edelmann D., Beeler, K., Krienbühl, M., Schletti, C. & Bertschinger, F. (2019): Der Eintritt in die Schule – eine Chance für alle. Eine Studie im Auftrag der Jacobs Foundation. [online]. Pädagogische Hochschule Bern. Verfügbar unter: www.phbern.ch/Transition
- Sörensen Criblez, B. & Wannack, E. (2006): Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder – zwischen Tradition und Innovation. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 24 (2), 177-182.

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy,
Christine Künzli David, Tobias Leonhard und Ruth Peyer*

„Ich will jetzt endlich mal die Plots sehen!“

Die burschikose und zugleich mit einem Augenzwinkern verbundene Aufforderung der Institutsleiterin Frau Prof. Dr. Charlotte Müller, „endlich mal die Plots“ der Studienfächer am Institut Kindergarten-/Unterstufe zu beschreiben, verweist darauf, dass der vorliegende Band eine längere Geschichte hat. Es ist die Geschichte einer institutsinternen Verständigung bezüglich zunehmend geteilter Vorstellungen zu einem ebenso akademischen wie berufsfeldbezogenen Studium zur Lehrperson des Zyklus 1.

Dieser Anspruch der Verständigung ist keineswegs selbstverständlich. Gerade in einer Hochschulstruktur, in der innerhalb des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW den einzelnen Organisationseinheiten mit dem sogenannten ‚Professurenmodell‘ Rolle und Auftrag als ‚Expert*innenteams‘ zukommen, sind im Sinne einer „professional purity“ der darin vertretenen Disziplinen Verständigungsansprüche nicht zwingend präformiert. Im Band zeigt sich jedoch, dass Verständigung in dieser institutionellen Rahmung durchaus möglich und im Hinblick auf die gemeinsame Verantwortung für die Studienganggestaltung auch notwendig ist.

Gleichwohl erfordert Verständigung im Hochschulkontext ein besonderes Mass an Beharrlichkeit – eine Eigenschaft, die wir als Herausgebende stellvertretend für unser Institut Frau Prof. Dr. Charlotte Müller als scheidender Institutsleiterin zweifelsohne zusprechen. Das im Titel angeführte Zitat von Charlotte Müller ist Ausdruck dieser Beharrlichkeit und des längeren Prozesses, in dem dieser Band einen Zwischenstand markiert. Der Band ist der Versuch, die ‚Plots‘ der Studienbereiche für einen Studiengang zu elaborieren und damit erstmals ausführlich nicht nur wechselseitig und institutsintern sichtbar zu machen, welchen Beitrag die einzelnen Studienbereiche für eine erfolgreiche Bewältigung der komplexen Unterrichtsgestaltung im ersten Zyklus leisten und welche Konsequenzen daraus für die Studienganggestaltung im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung für diesen Zyklus resultieren. Der Band ist zugleich der Versuch, einen international sichtbaren Beitrag zur Frage der Professionalisierung derjenigen Lehrer*innen zu leisten, deren Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität selten im Zentrum des Diskurses steht, die jedoch gleichwohl die Mehrheit der Lehrer*innen repräsentieren und denen als ersten Vertreter*innen institutionalisierter

Bildung ein besonders massgeblicher Einfluss auf die Bildungsbiografien ihrer (jungen) Schüler*innen zukommt.

War die *Beharrlichkeit* von Charlotte Müller, der wir diesen Band im Sinne einer Festschrift anlässlich ihrer Emeritierung widmen, eine notwendige Voraussetzung für dessen Entstehen, bildet sich eine weitere Eigenschaft der Protagonistin in diesem Band ebenso eindrücklich ab. Die *Eigensinnigkeit* prägte nicht nur die konstruktive Zusammenarbeit während der vergangenen elf Jahre; eine spezifische Eigensinnigkeit prägte auch den Prozess der Erarbeitung des Bandes und sie prägt auch die einzelnen Beiträge. Der Versuch, mit dem Band einen Beitrag zur Kohärenz des Studiengangs zur Lehrperson des ersten Zyklus zu leisten, steht in Spannung zu unterschiedlichen professionellen Überzeugungen der Akteurinnen und Akteure, die sich aus unterschiedlichen Erfahrungshorizonten speisen. Er steht auch in Spannung zu differenten Fachkulturen und innerhalb derselben zu diversen disziplinären Schulen. „Eigensinnigkeit“ ist jedoch nicht nur eine sympathische, vielleicht auch als Euphemismus missbrauchte Kennzeichnung für Differenzen, sie ist vielmehr für den – eine Hochschule konstituierenden – akademischen Diskurs eine zwingend erforderliche Eigenschaft. Sie setzt dem mit der Idee von ‚Kohärenz‘ verbundenen Streben nach Einheitlichkeit und Zusammenhang das erforderliche Mass an Differenz, Widerspruch und Widerständigkeit entgegen und verhindert dadurch eine ‚unité de doctrine‘, einen Status, in dem vielleicht alle das Gleiche denken, zugleich aber nicht mehr viel gedacht wird.

Den Eigensinn, den Charlotte Müller in ihrer Funktion als Institutsleiterin immer wieder diskursiv gegenüber manchen Initiativen der Hochschule und Initiativen von ausserhalb aufrief, gestand sie auch den Mitarbeitenden des Instituts zu und schuf damit eine ‚Firewall‘ gegen ein Übermass an Standardisierung und Organisationsanliegen. So beharrlich, wie sie an der Idee eines Studiums festhielt, das von Initiative, Wahl und Diskursivität geprägt sein müsse, schrieb sie den Eigensinn auch Studierenden unermüdlich als pädagogische Grundannahme ins Stammbuch.

Die Unmöglichkeit, gerade mit jungen Kindern Unterricht ‚nach Plan zu prozessieren‘, ist für sie Ausgangspunkt einer Lehrer*innenbildung, die – gegenüber strukturellen Bedingungen des Aufwachsens hochsensibel – von der Überzeugung getragen ist, dass der Eigensinn der Schüler*innen viel mehr Ressource und Gewinn als Zumutung für diejenigen Lehrer*innen ist, die aufgrund eines ernsthaften Studiums die notwendige Gelassenheit und Souveränität erworben haben, aus dem Eigensinn resultierende Überraschungen als Chance für Neues zu rahmen.

Eigensinnigkeit ist daher zweifelsfrei auch den Beiträgen des Bandes zuzuschreiben. Die bei der Rezeption feststellbaren Differenzen in den Bezugnahmen und den an die Studierenden gestellten Erwartungshorizonten bilden damit einen Zwischenstand ab, dem intensive Vorarbeiten bezüglich der Zielperspektive, der

Struktur und der verwendeten Terminologie vorausgingen. Inwieweit es in Zukunft gelingt, auf der Basis dieses Zwischenstands das Ausmass an Einverständnis und geteilten Positionen zu steigern, ist eine empirische Frage. Der Band könnte auch dazu beitragen, Differenzen sichtbar werden zu lassen und diese im Sinne einer geklärten Vielfalt aufrechtzuerhalten und argumentativ zu vertreten – auch dies wäre eine hochschuladäquate Position.

Als Herausgeber*innen und im Namen aller Autorinnen und Autoren des Bandes antworten wir auf die bisweilen drängende Frage nach „den Plots“ mit einem herzlichen „et voilà!“.

Wir danken allen Beteiligten für die bereichernde und verlässliche Zusammenarbeit bei der Erstellung des Bandes. Charlotte Müller danken wir sehr herzlich für die Jahre der Zusammenarbeit am Institut Kindergarten-/Unterstufe und wünschen ihr, dass sie zukünftig eigensinnigen Herzensanliegen mit mehr Zeit beharrlich nachgehen können.

Teil 1

Einführung und Problemaufriss

*Sara Bachmann, Franziska Bertschy,
Christine Künzli David, Tobias Leonhard und Ruth Peyer*

Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten

Einleitung, Problemaufriss und Fragehorizont

1 Ausgangslage und Einführung

In den deutschsprachigen Ländern unterrichten Lehrpersonen im Elementar- und Grundschulunterricht¹ in der Regel alle oder zumindest einen Grossteil der schulischen Fachbereiche und sind damit für die Anregung umfassender Bildungsprozesse ihrer Schüler*innen verantwortlich. Mit einer solchen gelebten – auch Traditionen und pragmatischen Anstellungsüberlegungen geschuldeten – Praxis korrespondiert zugleich ein doppelter bildungspolitischer Anspruch an diese Lehrer*innen: Zum einen wird die Bedeutung weniger zentraler Bezugspersonen für Kinder dieser Altersstufen angeführt, zum anderen wird argumentiert, dass oftmals nicht nach einzelnen Fachbereichen getrennt, sondern fachbereichsverbindend unterrichtet werden soll und den Kindern vielschichtige Explorationen ermöglicht werden sollen. Ein solcher Anspruch wird beispielsweise in grundlegenden Dokumenten der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) ersichtlich, wo betont wird, dass in der Grundschule im „Kontext aller Fächer [...] fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend“ sei (KMK 2019, 111). In der Schweiz zeigt sich die Sachlage sogar akzentuiert, da der für die Kantone der Deutschschweiz gültige Lehrplan 21 den Kindergarten gemeinsam mit den ersten beiden Jahren der Primarschule zum Zyklus 1 der obligatorischen Schulzeit zusammenfasst. In diesem Lehrplan wird programmatisch „aufgezeigt, wie Kompetenzen über die ganze Schulzeit – vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule – aufgebaut werden [sollen]. Neu wird der Kompetenzerwerb damit auch für den Kindergarten nach Fachbereichen strukturiert und beschrieben. Der Unterricht im 1. Zyklus orientiert sich allerdings stark an der Entwicklung der Kinder und wird vor allem zu Beginn fächerübergreifend organisiert und gestaltet“ (D-EDK 2016, 24).

1 Die Bezeichnung der Schulen, Schulstufen und darauf bezogenen Ausbildungs- und Studiengänge variiert in den deutschsprachigen Ländern wesentlich. Die Aussagen des Bandes beziehen sich sowohl auf den meist zweijährigen und in der Schweiz auch obligatorischen Kindergarten als auch auf die Primarschule, wo in der Schweiz Schüler*innen bis zur 6. Klasse unterrichtet werden. Im Zentrum der Aussagen steht der sogenannte Zyklus 1, d.h. der erste vierjährige Zyklus institutionalisierter Bildung, der zwei Jahre Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarschule umfasst.

Diese schweizerische Situation, die sich mit der Schaffung eines ersten Zyklus im Bildungssystem ergeben hat, kann als Zuspitzung einer generellen Herausforderung betrachtet werden: Der Lehrplan gibt dem Anliegen einer „didaktisch-methodischen Gestaltung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit“ (Reyer/Franke Meyer 2010, 737) zwischen Elementar- und Primarbereich, das die wissenschaftliche früh- und grundschulpädagogische Diskussion und Literatur seit längerer Zeit beschäftigt, einen bildungspolitischen Auftrag (vgl. dazu auch den Beitrag von Künzli David/de Sterke in diesem Band). Er ermöglicht und beschleunigt durch die Zusammenführung des Kindergartens mit den ersten Jahren der Primarschule daher Entwicklungen, die über den nationalen Kontext hinaus von Interesse sind.

Die bisherigen Ausführungen zeigen: Auch wenn ‚Fächerverbindung‘ als zentrales Prinzip der Unterrichtsgestaltung des ersten Zyklus gilt und sich der Unterricht oftmals nicht aufgrund der Logik einzelner Fächer konstituiert, bleibt als wesentlicher Anspruch dennoch die Einführung in die Fachbereiche, d.h. in deren unterschiedliche Modi der Welterschliessung (Dressler 2013, 2018) sowie in die Kulturtechniken. Auch im Diskurs zur Professionalisierung von Lehrpersonen wird Fachlichkeit im Hinblick auf die Herausbildung eines spezifischen Professionshabitus intensiv diskutiert (Bonnet 2019, 2020; Hericks/Keller-Schneider/Meseth/Rauschenberg 2020). Wenn dabei aber der „Erwerb einer berufsfeldbezogenen reflektierten Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung“ (Bonnet 2019, 164) gekennzeichnet und als ein wesentlicher Teil der Identität von Lehrpersonen dargestellt wird, bezieht sich dies in den meisten Fällen auf Studierende des Lehrberufs bzw. angehende Lehrpersonen, die (wie im Gymnasium) ein oder zwei Fächer studieren. Für Lehrpersonen des Elementar- und Grundschulbereichs, also für diejenigen, die nach dem Abschluss des Studiums im Grunde ‚alles‘ unterrichten können müssen und deren Unterricht sich – wie erwähnt – auch nicht in erster Linie an der Logik einzelner Fachbereiche orientiert, stellt sich die Frage anders. Welche identitätsstiftende Fachlichkeit lässt sich für diese Lehrpersonen konzipieren, wenn sie sich nicht an einzelnen Fachbereichen orientieren kann? Interessanterweise lässt sich in den bisherigen Publikationen – falls die Frage überhaupt thematisiert wird – sogar feststellen, dass Fachlichkeit zwar als identitätsbildendes Element insbesondere von Gymnasiallehrpersonen betont wird (Huber 2001; König 2015), den Primar- bzw. Grundschullehrpersonen jedoch ohne Begründung die Notwendigkeit einer Fachlichkeit abgesprochen wird: „[...] insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen [stellt] sich die Frage [...], ob bestimmte Fächer (z.B. Sachunterricht) nicht ebenso gut von fachlichen Laien unterrichtet werden könnten“ (Hericks et al.

2020, 10).² Auch Scheid (2020, 171, Hervorhebung im Original) argumentiert, „man [könne] mit guten Gründen dafür werben, dass gerade Lehrerinnen und Lehrer der Primarschule einfach *irgendein* konsistentes, wissenschaftsorientiertes Studium abgeschlossen haben müssen, wenngleich es sicher von Vorteil ist, wenn auch hier ein Unterrichtsfach studiert wurde“.

Die Zielperspektive des vorliegenden Bandes ist jedoch eine andere, weil die hier kurz referenzierten Lösungen den Herausgebenden wie auch den Autorinnen und Autoren zu einfach erscheinen. Die Beiträge des Bandes fragen danach, wie Lehrpersonen des ersten Zyklus im Rahmen eines Studiums³ auf eine oftmals nicht einzelfachlich konstituierte Unterrichtsrealität vorbereitet werden können, in der eine Vielzahl von Fachbereichen dennoch eine zentrale Rolle spielt. Damit wird nach dem Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses im Hinblick auf das Verhältnis bzw. das Zusammenspiel von fachbereichsspezifischer Expertise und generalistischer Unterrichtsgestaltung und damit verbunden nach dem spezifischen Professionshabitus von Generalistinnen und Generalisten gefragt.

Daraus ergeben sich folgende zwei Hauptfragestellungen, die zugleich den Fragehorizont des vorliegenden Beitrags sowie des gesamten Bandes aufspannen, ohne diese Fragen abschliessend klären zu können: Fragehorizont 1 fokussiert auf die Bedeutung von Fachlichkeit für die Professionalität von Generalistinnen und Generalisten des Zyklus 1: Wie konturiert sich Professionalität von Lehrpersonen im Hinblick auf die Fachlichkeit in einem Schulzyklus, in welchem sich der Unterricht nicht hauptsächlich aufgrund der Logik der Fachbereiche konstituiert, sondern an lebensweltlich bedeutsamen Fragestellungen sowie an den Tätigkeiten der Kinder orientiert ist und in welchem fachliches Lernen und eine Einführung in die Fachbereiche als kulturbedingt zentrale Weltzugänge aber dennoch eine wesentliche Rolle spielen (vgl. ausführlich Abschnitt 2.1)?

Fragehorizont 2 geht den Implikationen einer solchen Ausprägung von Professionalität für die Studienganggestaltung nach: Wie entwickelt sich Professionalität von angehenden Lehrpersonen im Zyklus 1 in einem mehrheitlich nach Fachbereichen organisierten Studiengang bzw. wie lassen sich in einem so organisierten Studium ein defizitäres Selbstkonzept als „Universaldilettantin“ bzw. „Universaldilettant“ einerseits und überfordernde Ansprüche nicht einzulösender „Omnipotenz“ andererseits vermeiden (Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020)? Diese Fragehorizonte sind Ergebnis bestimmter Positionierungen und studienangesspezifischer Anforderungen, die mit dem einleitenden Beitrag verdeutlicht

2 Diese Aussagen beziehen sich auf Publikationen, die auf einer übergeordneten Ebene Fragen der Bedeutung der Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen behandeln. In fachdidaktischen Publikationen ist die Bedeutung des Fachwissens von Lehrpersonen für die Gestaltung von Fachunterricht hingegen meist unbestritten.

3 In der Schweiz verschärft durch die Kürze eines Bachelorstudiums ohne anschliessendes Referendariat.

werden sollen. In einem ersten Schritt werden wesentliche Positionierungen bezüglich der Professionalität von Lehrpersonen im ersten Zyklus bestimmt, die die Beiträge in diesem Band rahmen (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund werden Herausforderungen der Studiengangsgestaltung für Generalistinnen und Generalisten bzw. Lehrpersonen des ersten Zyklus diskutiert (Abschnitt 3). Der Beitrag schliesst mit studiengangspezifischen Anforderungen, die mit den Beiträgen im Band bearbeitet werden, und damit verbunden mit einem Überblick über den vorliegenden Band (Abschnitt 4).

2 Professionalität von Lehrpersonen im 1. Zyklus – Wesentliche Positionierungen

Um wesentliche Aspekte zur Bedeutung von Fachlichkeit für die Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1 bestimmen zu können (Abschnitt 2.3), werden nachfolgend zunächst Spezifika des Unterrichts auf dieser Zielstufe im Hinblick auf die Bedeutung von Fachbereichen skizziert (Abschnitt 2.1) und anschliessend wesentliche strukturtheoretische Aspekte von Professionalität von Lehrpersonen dargelegt (Abschnitt 2.2). Diese konkretisieren die Aspekte für professionelles Handeln auf dieser Bildungsstufe.

2.1 Unterrichten im ersten Zyklus – Bedeutung von Fachlichkeit in einem nicht fachlich konstituierten Unterricht⁴

Seit der Schaffung eines ersten Zyklus im Bildungssystem werden der Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule als eine pädagogische und institutionelle Einheit verstanden bzw. zumindest programmatisch und bildungspolitisch als solche konzipiert. Mit dem Zyklus 1 werden jedoch Bildungsstufen mit ganz unterschiedlichen Traditionen, Kulturen und damit verbundenen Fachsprachen und professionellen Identitäten der Lehrpersonen – und teilweise deutlichen Abgrenzungsbemühungen (Reyer/Franke-Meyer 2010) – zu einer Bildungsstufe mit einem gemeinsamen spezifischen Bildungsauftrag zusammengeführt. Damit kann dieser Zeitraum pädagogisch-didaktisch als eine bruchlose einheitliche Entwicklungsphase vier- bis achtjähriger Kinder neu interpretiert werden, was eine erhebliche Erweiterung des Spielraums bedeutet, um eine altersgemässe – individuelle wie kollektiv-altersspezifische – Lernbegleitung und Lernförderung zu konzipieren und institutionell zu entfalten. Neben der Ermöglichung einer anschlussfähigen Gestaltung der beiden Bildungsstufen bietet die Konzeption dieses Zyklus 1 die Chance der Inwertsetzung zentraler Prinzipien der jeweiligen Stufen

⁴ Vgl. dazu ausführlich Künzli David und de Sterke in diesem Band.

im Rahmen einer Didaktik für den gesamten ersten Zyklus (Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid Bürgi 2020). Dabei soll vermieden werden, dass lediglich vorschnell die unterrichtlichen Prinzipien einer Stufe auf die andere übertragen werden.

Im Fokus dieses Beitrages stehen Fragen nach der Bedeutung von Fachlichkeit im Zyklus 1. Diese werden insbesondere in der Elementarpädagogik sehr kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Drieschner 2010). Im Widerstreit befinden sich – etwas vereinfacht dargestellt – insbesondere Positionen, die die Stärkung der Fachlichkeit mit der Orientierung an fachlichen Kompetenzen betonen, und Positionen, die der Selbstbildung der Kinder und so der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder Rechnung tragen möchten. Die Autorinnen und Autoren des Bandes vertreten im Gegensatz dazu die Position, dass gerade die Schaffung des Zyklus 1 die Chance bietet, diese Positionen nicht im ‚Entweder-oder‘, sondern nur im ‚Sowohl-als-auch‘ in ein anspruchsvolles Rahmenmodell für den Zyklus 1 (vgl. Künzli David et al. 2020) zu integrieren. Dieses Rahmenmodell soll mit Fokus auf Fragen der Bedeutung von Fachbereichen nachfolgend skizziert werden:

Im ersten Zyklus, insbesondere zu Beginn, ist der Unterricht in der Regel nicht nach Schulfächern strukturiert, wird also nicht als Fachunterricht in fachspezifischen Lektionen (beispielsweise als Mathematik- oder Sportunterricht) erteilt, und konstituiert sich insgesamt – wie bereits erwähnt – nicht aus der Logik der Fächer heraus. Vielmehr wird er von der kindlichen Lebenswelt, von Aktivitäten und insgesamt von Vorerfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten und -weisen der Kinder her begründet und geplant. Der Unterricht geht oftmals vom konkreten, alltäglichen Tätigsein der Kinder (Blum/Brütsch/Garcia/Künzli David/Streit/Wyss 2020), situativ von Gegebenheiten der Alltagsgestaltung oder von lebensweltlich relevanten Themen aus und soll es ermöglichen, dass Kinder sich in allen Entwicklungsbereichen (Wahrnehmung, Kognition, Emotion etc.) entfalten und weiterentwickeln können. Diese Ausgangspunkte des Unterrichts sind nicht inhärent auf Entwicklungs- und Fachbereiche bezogen, können jedoch im Hinblick auf diese interpretiert werden. Denn in der Bearbeitung der Erfahrungswirklichkeit und in der Weiterführung kindlicher Aktivitäten soll durchaus eine Einführung in die Fachbereiche erfolgen. Diese sind gesellschaftlich bestimmt und können als bewährte kulturelle Formen der Welterschliessung bezeichnet werden (Tenorth 1999). Ein Unterricht, der dazu beitragen soll, dass Kinder ihre Lebenswelt durchschaubar, verständlich und in diesem Sinne beurteil- und bearbeitbar erleben, kann nicht primär einzelfachlich organisiert sein, denn die Erfahrungswirklichkeit lässt sich nicht aus der Perspektive eines einzelnen Fachbereichs umfassend bearbeiten (Klafki 1998). Um diesbezüglich vertiefte Verstehensprozesse gerade bei komplexen Sachverhalten zu fördern, gilt es im Unterricht also nicht nur, ein Wechselspiel zwischen fachlichen und lebensweltlichen Deutungen zustande kommen zu lassen, sondern einen Gegenstand auch aus unterschiedlichen

fachlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und diese (fachbereichsverbindend) zu verknüpfen (Hügli 2012). In diesem Prozess werden die spezifischen erkenntnisgenerierenden Prozesse und zentrale Konzepte der Fachbereiche ersichtlich.

2.2 Kernaspekte der Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1

Nachfolgend werden, mit Bezug auf den strukturtheoretischen Professionsansatz und ausgehend von der Grundannahme, dass das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als „Interventionshandeln in der stellvertretenden Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse der Schüler*innen zu verstehen ist“ (Kramer/Pallesen 2018, 47) vier Kernaspekte von Professionalität (auch) von Lehrpersonen des Zyklus 1 beschrieben, die dann im Anschluss an Bonnet (2019, 2020) bezüglich der im vorliegenden Band vorgenommenen Fokussierung auf Fachlichkeit zusammengedacht werden.

Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen

Die zentrale Aufgabe von Lehrpersonen stellt die Anregung, die Wahrnehmung und die Begleitung von Bildungsprozessen und damit verbunden die Gestaltung eines „erziehenden Unterrichts, der bildet“ (Benner 2015) dar. Mit dieser Aufgabe verbunden ist die paradoxe Situation, dass Lehrpersonen „im Zuge ihrer Vermittlungstätigkeit permanent in die persönliche Integrität der [...] Schülerinnen und Schüler eingreifen, indem sie beispielsweise liebgewonnene Alltagstheorien oder Vorstellungen verunsichern“ (Kramer/Pallesen 2018, 48). Unterricht muss daher Erfahrungen ermöglichen, die Gewohnheiten und Praktiken des Mensch-Welt-Bezugs irritieren (Koller 2018) und verschiedene Deutungsmuster durch ein „Bekanntwerden mit Fremden als auch [ein] Fremdwerden von Bekanntem“ (Rauschenberger 2004, 83) zugänglich machen. Dies gelingt nur dann, wenn man den subjektiven Vorerfahrungen, den Voraussetzungen und der Alltagssprache der Schüler*innen zum einen gerecht wird, diese aber zum anderen gleichzeitig u.a. durch Bezugnahme auf fachbereichsbezogene Konzepte irritiert.

Herstellen und Aufrechterhalten eines pädagogischen Bezugs

Die stellvertretende Zuständigkeit für die Bildungsprozesse der Schüler*innen sowie eine erzieherische Verantwortlichkeit erfordern eine besonders gestaltete Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen, die weder nur sachlich-distanziert noch rein persönlich und weder rein fachlich noch ausschliesslich an der Entwicklung der Schüler*innen orientiert sein kann. Lehrpersonen gestalten Interaktionen, die sich primär daran orientieren, Bildungsprozesse anzuregen. Sie sind sich dabei bewusst, dass es sich bei der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Kindern und Jugendlichen stets um ein asymmetrisches und machtförmig strukturiertes Verhältnis handelt. Die Daueraufgabe einer Lehrperson besteht

darin, die pädagogischen Bezüge zu (re)spezifizieren und zu (re)universalisieren (Helsper/Hummrich 2008). Professionalisiert wäre somit ein differenzierender Habitus, mit welchem die verschiedenen allgemeinen und partikularen Facetten eines pädagogischen Bezugs situativ im eigenen pädagogischen Handeln verortet werden können (Helsper 2002).

Grundlegende Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit

Lehrpersonen handeln in Situationen, in denen – anders als z.B. in technischen Berufen – Ungewissheit im situativen Verlauf (z.B. von Unterricht) ein grundsätzliches Charakteristikum darstellt. Sie sind also täglich mit neuen und komplexen Situationen konfrontiert, für die es weder standardisierte Antworten noch eindeutige Verhaltensregeln gibt. Der adaptive und situationsadäquate Umgang mit solchen Situationen setzt ein flexibles Handlungsrepertoire und geklärte fachliche und pädagogische Orientierungen voraus, die situativ wirksam werden können. Unter diesen Bedingungen kommt der Fähigkeit, sich systematisch der Bedingungen des Handelns zu vergewissern, eine wesentliche Bedeutung zu. Derartige Reflexionen nehmen einerseits auf Erfahrungen und andererseits auf das zur Verfügung stehende Wissen Bezug. Zu beidem aber wird im Prozess der Reflexion – ein Prozess, der nicht permanent erfolgt und auch nicht permanent möglich ist – bei Anlässen wie Irritationen, Unklarheiten und normativen Dissonanzen eine kritische Distanz aufgebaut. Die wiederholte vertiefte Auseinandersetzung mit Fällen unter den verschiedenen, auch fachlichen Perspektiven, die ein Studium zu bieten hat, leistet hierzu einen aussichtsreichen Beitrag (Bohnsack 2020; Ohlhafer/Wernet 1999; Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme 2014).

Anerkennung von egalitärer Differenz

Professionell handelnde Lehrpersonen verfügen über ein elaboriertes Verständnis der Komplexität im Umgang mit Differenz als konstitutiver Ausgangsbedingung pädagogischen Handelns in Institutionen. Als Sozialberuf ist der Lehrberuf insbesondere im Zyklus 1 zu produktivem Arbeiten mit der ganzen Breite menschlicher Differenzkategorien aufgefordert, die sich in den etablierten Differenzkategorien Herkunft und Gender ebenso ausprägen wie in einzigartig konstellierten individuellen und familiären Ausgangslagen der Kinder. Auch und gerade weil es Schule auf der Systemebene bisher nicht gelungen ist, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg massgeblich zu vermindern, ist dieser Anspruch als Kennzeichen von Professionalität geltend zu machen. Zentrale Bezüge dieses Kennzeichens sind sowohl das normative Konzept „egalitärer Differenz“ (Prenzel 2001, 93) als Figur der Anerkennung von Unterschieden ohne die implizite Assoziation mit negativen oder positiven Zuschreibungen zu den Differenzmerkmalen als auch die unvermeidliche Paradoxie, dass jede Anerkennung von Differenz

immer auch eine Festlegung und damit eine Festigung der Differenzkategorien beinhaltet (Mecheril/Plößer 2009).

2.3 Professionalisierung unter der Perspektive von Fachlichkeit

Untersucht man die im vorhergehenden Abschnitt dargelegten Aspekte von Professionalität unter der Frage, welche Rolle eine elaborierte Fachlichkeit der Lehrer*innen diesbezüglich spielt, gelangt man zu unterschiedlich ausgeprägter Bedeutsamkeit bei den einzelnen Aspekten. Bezogen auf die Initiierung und die Begleitung von Bildungsprozessen stellt das strukturtheoretische Konzept der Sachantinomie den zentralen Bezug zu den Fachbereichen und ihren Gegenständen und damit auch zur Anforderung an die Fachlichkeit *aller* Lehrpersonen her:

Hier geht es um die interaktive Herstellung der Gegenstandsbedeutung, in die immer die lebensweltlichen und biographischen Rahmungen, also die „inoffiziellen“ Gegenstandsbedeutungen konstitutiv einfließen und in der Lehrer sich sowohl an der inoffiziellen Gegenstandsbedeutung wie an der offiziellen fachsystematischen Gegenstandsbedeutung zu orientieren haben, um Vermittlungen zwischen unterschiedlichen Bedeutungsrahmungen zu ermöglichen. (Helsper 2004, 78)

Das Vorwissen der Schüler*innen zunächst zu explizieren, um es dann mit anderen Erfahrungen oder fachbereichsbezogenen Konzepten zu irritieren und gegebenenfalls zu erweitern oder zu modifizieren, kann dabei als fachbezogener Anschluss z.B. des Sachunterrichts an die Sachantinomie gekennzeichnet werden. Bonnet (2020, 33) bilanziert, „dass es zur Balancierung der Sachantinomie eines reflektierten Verständnisses des eigenen Faches bedarf, das Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, den spezifischen Modus des Weltzugriffs ihres Faches zu erkennen“.

Für Lehrer*innen des Zyklus 1 stellt sich jedoch die Frage, wie es gelingen kann, sowohl den Lebensweltbezug als auch die Fachlichkeit und die Fachverbindung aufrechtzuerhalten und dabei in *allen* von ihnen unterrichteten Fächern Bildungsprozesse zu initiieren. Für diese Lehrer*innen kann der einzelne Fachbereich nicht den primären „Handlungsrahmen“ (Rotter/Bressler 2020, 111) darstellen. Die Herausforderung ist vielmehr eine doppelte: Es geht einerseits um eine ‚reflektierte Poly-Fachlichkeit‘, also ein elaboriertes Verständnis der spezifischen Weltzüge (nahezu) aller schulischen Fachbereiche und ihres Verhältnisses zueinander. Andererseits müssen Lehrpersonen die verschiedenen Handlungsrahmen, die die Fachbereiche zur Verfügung stellen, (in der Interpretation offener Settings) flexibel handhaben, fachbereichsvorgreifend (de Sterke/Künzli David/Bertschy eingebracht) einsetzen und unterschiedlich kombinieren. Der Lehrperson im Zyklus 1 kommt damit die anspruchsvolle Aufgabe zu, einerseits lebensweltliche Bezüge und Zusammenhänge zwischen den Fachbereichen herzustellen, andererseits in zunehmender Differenzierung aber auch die Unterschiede zwischen den verschie-

denen Fachbereichen sichtbar werden zu lassen und damit einer Bildungsvorstellung Rechnung zu tragen, die auf die Entwicklung einer Subjektivität zielt, „die in der Erschliessung der Welt das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenhalten kann“ (Dressler 2013, 185, Hervorhebung im Original).

Um solche Bildungsprozesse initiieren und begleiten zu können, müssen Lehrpersonen des ersten Zyklus über fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen. Gerade weil sich der Unterricht im Zyklus 1 in der Regel nicht anhand der Logik von Fachbereichen konstituiert, sind reflektierte Fachlichkeit(en) sowie ein Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit der Fachbereiche in Bezug auf ihre „Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster“ (Liebau/Huber 1985, 315) und auf deren Zusammenspiel in der Bearbeitung lebensweltlich relevanter Fragestellungen für Lehrpersonen dieser Stufe unabdingbar. Eine Stufe, die die Aufgabe übernimmt, die Schüler*innen in die Erkenntnisweisen der jeweiligen Fachbereiche einzuführen und ihnen zentrale Konzepte für deren Welterschliessung zugänglich zu machen (Geiss/Issler 2016), kann hinter diesen Anspruch nicht zurücktreten. Der damit verbundene Anspruch als regulative Idee wird mit der folgenden Differenzierung von Bonnet nochmals geschärft, in der er drei fachliche Voraussetzungen für die Initiierung und die Begleitung von Bildungsprozessen unterscheidet:

Erstens eine reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile der eigenen Fächer, zweitens ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen in den eigenen Fächern, und drittens ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung, um funktionale Ziel- und Leistungsbeschreibungen entwickeln zu können. (Bonnet 2020, 44)

Auch die anderen drei oben ausgeführten Kennzeichen pädagogischer Professionalität sind fachlich ‚aufgeladen‘. Das im vorliegenden Band als Anforderung zur Gestaltung eines pädagogischen Bezugs formulierte Kennzeichen lässt sich neben Fragen der Beziehungsgestaltung oder – als wiederholt replizierter Befund der empirischen Bildungsforschung – der emotionalen Unterstützung auch fachlich perspektivieren: Wo Lehrer*innen eben auch ‚Sachwalter*innen des Fachlichen‘ sind und Schüler*innen in fachlicher Hinsicht zu unterstützen wissen, entwickelt sich ein *fachlich fundierter* pädagogischer Bezug, der allerdings seitens der Lehrer*innen wiederum hohe Ansprüche an deren fachliche Auseinandersetzung stellt.

Dass Reflexivität nicht nur generisch als Fähigkeit und Bereitschaft zu verstehen ist, sich angesichts unvermeidlicher Ungewissheit über Verlauf und Wirkung des eigenen Handelns regelmässig nachträglich mit beidem zu befassen, verdeutlicht Bonnet unter Bezugnahme auf rekonstruktive Arbeiten aus der Sportdidaktik. Professionalisierung erfordere „eben nicht irgendeinen, sondern einen reflektierten Bezug zur Fachlichkeit, um zu einer professionellen Identität zu kommen,

die zu den fachlichen Bildungszielen passt“ (Bonnet 2020, 36). Auch hier erweist es sich als durchaus ambitioniert, eine solche fachliche Reflexivität für (nahezu) alle Fachbereiche programmatisch zu fordern, zumal – wie Bonnet ebenfalls deutlich macht – Fachlichkeit auch als (berufs)biografisches Konzept zu denken ist. Im Gegensatz zu Lehrpersonen der Sekundarstufe, die bei der Fächerwahl ihren auf guten eigenen Schulerfahrungen basierenden Neigungen folgen könnten, sind Generalistinnen und Generalisten aufgefordert, sich im Studium mit allen Fachbereichen zu befassen. Im Zusammenhang mit den fachlichen Implikationen des vierten Kriteriums, das wir im vorliegenden Band mit der Anerkennung von Differenz beschrieben haben, sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit verwiesen.

Bilanziert man die in Abschnitt 2.2 und 2.3 dargestellten Anforderungen, ist feststellbar, dass sich die fachbezogenen Auseinandersetzungen des Studiums für Generalistinnen und Generalisten in Art und Umfang wesentlich von denjenigen unterscheiden müssen, die z.B. für Lehrpersonen des Gymnasiums gelten. Die Beiträge im vorliegenden Band können daher (auch) als Versuch gelesen werden, das scheinbar Unmögliche möglich zu machen:

Lehrpersonen des Zyklus 1 sind Spezialistinnen und Spezialisten für die Gestaltung von Unterrichtssettings zur Anregung und Unterstützung entwicklungs- und fachbereichsbezogener Bildungsprozesse von Kindern zwischen vier und acht Jahren sowie für die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und anderen pädagogischen Fachkräften. Als vorausdenkende, Zusammenhänge erkennende und herstellende Lehrperson knüpft sie an die Lebenswelt der Schüler*innen an und gestaltet Kontextbedingungen und Lehr-Lern-Prozesse unter Einbezug von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und Können.

3 Grundlagen und Herausforderungen der Gestaltung von Studiengängen für Generalistinnen und Generalisten im Zyklus 1

Die in Abschnitt 2 beschriebenen Kernaspekte der Professionalität von Lehrpersonen des Zyklus 1 können zugleich als normative Orientierung für die Gestaltung, Evaluation und Reflexion von Studiengängen dienen. Sie erfordern jedoch auch geklärte Vorstellungen darüber, was eine Hochschule zu leisten vermag, deren Auftrag in der Vorbereitung auf bestimmte Berufsbilder besteht, und bezüglich der Frage, wie diese Vorbereitung als Prozess tragfähig modelliert werden kann. Beides wird im Folgenden in der gebotenen Kürze für eine Studiengangskonzeption formuliert (Abschnitt 3.1). Daran schliesst sich die Darstellung der antizipierbaren Herausforderungen an (Abschnitt 3.2).

3.1 Zur Charakteristik von Professionshochschulen und Professionalisierung als Prozess

Die Ausgestaltung eines Studiengangs im Hinblick auf eine generalistische Profession wird von einem Hochschultypus gerahmt, dessen Aufgabe im Kern ein Studium *und* eine Ausbildung für Lehrpersonen umfasst. Die Funktionsbestimmung von Professionshochschulen beinhaltet damit zwingend mindestens zwei Bezugnahmen: auf das jeweilige *Berufsfeld*, im vorliegenden Fall die berufliche Praxis von Lehrpersonen des Zyklus 1, und gleichermassen auf die vielfältigen wissenschaftlichen Disziplinen, die eine *Hochschule* konstituieren. Statt der weitverbreiteten Figur von ‚Theorie und Praxis‘,⁵ beschreiben wir diese beiden Bezugnahmen als zueinander in spezifischer Beziehung stehende „Praxisformationen“ (Hillebrandt 2016, 72). Praxisformationen sind neben je spezifischen und typischen Artefakten und räumlichen Konstellationen ‚Bündel‘ unterscheidbarer Praktiken, deren Beobachtung deutlich macht, dass an einer Hochschule in weiten Teilen anderes *getan* wird als in Kindergärten und Primarschulen. Die Beziehung zwischen den Praxisformationen Hochschule und Schulfeld ist dabei auf unterschiedlichen Ebenen zu beschreiben und wird durch bisweilen sehr diverse Erwartungen strukturiert (vgl. dazu den Beitrag von Leonhard in diesem Band). *Systematisch* ist die pädagogische Praxis in Bildungsinstitutionen die primäre und ‚ursprüngliche‘, gab es Bildungsinstitutionen doch schon lange, bevor sich eine darauf bezogene Wissenschaft als Erziehungswissenschaft oder Fachdidaktik darauf bezog, die man deshalb als ‚sekundäre Praxis‘ bezeichnen kann, die ihren Gegenstand in der pädagogischen Praxis findet.⁶ Die Figur der beiden Praxisformationen, die Referenzfelder der Lehrer*innenbildung darstellen, erweist sich auch für die folgenden Ausführungen zu Professionalisierung als Prozess als deutlich geeignetere Rahmung als die Rede vom ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

Die nachfolgenden Überlegungen fassen Professionalisierung als *berufsbezogenen Subjektivierungsprozess*, der durch die Teilnahme an den Praktiken der beiden Praxisformationen Hochschule und Berufsfeld stattfindet und sowohl intentionale Formen der Einflussnahme beinhaltet als auch Formen sozialisatorischen ‚Hineinwachsens‘. Das Konzept der Subjektivierung greift aktuelle Subjekttheorien auf (Reckwitz 2008), die das Subjekt als a) relational konstituiert und b) in ständigem, wenngleich nur selten fundamentalem Wandel begriffen betrachtet (Alkemeyer 2013; Ricken 2013a, 2013b):

Bedeutsam ist daran vor allem, dass man die Frage, wer ein Subjekt jeweils konkret ‚ist‘ – also als wer es sich versteht und als wer es von anderen verstanden wird bzw. wer-

5 Zur Untauglichkeit der Theorie-Praxis-Figur vgl. Leonhard (2020).

6 Insofern ist die Perspektive einer wechselseitigen Bedürftigkeit, für die Hascher und de Zordo (2020) argumentieren, infrage zu stellen. Die berufliche Praxis braucht eine darauf bezogene Wissenschaft nicht, die Wissenschaft die berufliche Praxis als Gegenstand hingegen schon.

den will –, nicht als selbstverständliche (Denk)Voraussetzung behandelt und als bereits beantwortet betrachtet, sondern ihrerseits als Prozess und Ergebnis sozialer Praktiken versteht. (Rose/Ricken 2018, 16)

Sowohl Mitarbeitende der Hochschule als auch Praxislehrpersonen an den Schulen sind unter dieser Perspektive relevante ‚Andere‘, die Studierende während ihrer Teilnahme in den Praxisformationen situativ zu ‚Bestimmten‘ machen und damit als Instanzen berufsbezogener Subjektivierung beschrieben werden können (vgl. dazu auch empirisch: Leonhard/Lüthi 2018; Leonhard/Lüthi/Betschart/Bühler 2019). Auch wenn Ausmass und Wirkung dieser unvermeidlichen Einflussnahme nur empirisch zu erheben sind, ist die Annahme einer (massgeblichen) Beeinflussung der Studierenden für eine Hochschule und ihre Studiengänge konstitutiv. Intentional bestimmte Fähigkeiten, Kompetenzen oder Haltungen anzustreben und gleichzeitig mit sozialisatorischen Wirkungen rechnen zu müssen, kann als tragfähige und hinreichend breite Beschreibung des Subjektivierungsprozesses im Rahmen eines Studiums beschrieben werden.

3.2 Herausforderungen im Hinblick auf die Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten für den Zyklus 1

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde offensichtlich, welches die Anforderungen sind, die sich im Hinblick auf die Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten des ersten Zyklus stellen. Nachfolgend werden – vor dem Hintergrund der zuvor skizzierten Ansprüche und Positionen – drei zentrale Herausforderungen und damit verbundene Anforderungen an eine Studiengangsgestaltung, die sich zum Teil als Dilemmata beschreiben lassen, skizziert. Interessant ist die Feststellung, dass sich die meisten der nachfolgenden Herausforderungen in den lehrer*innenbildenden Studiengängen anderer Zielstufen (z.B. Sekundarstufe) im Grundsatz ähnlich stellen, sich für den Zyklus 1 aufgrund der Spezifik, die in Abschnitt 2.1 dargestellt wurde, aber besonders scharf konturieren. ‚Lösungen‘, die für die hier bedeutsame Stufe tragfähig scheinen, könnten also durchaus auch in anderen Schulstufen relevant sein.

Zugespitztes Kohärenz- bzw. Integrationsdilemma

Generell wird in Lehramtsstudiengängen (auch wenn nur wenige Fachbereiche studiert werden) eine Vielfalt von wissenschaftlichen und oftmals auch künstlerischen Zugängen bearbeitet, welche in dieser Breite sonst wohl in keiner Profession anzutreffen ist. Es wird eine „multiple Wissensbasis“ (Forneck/Düggeli/Künzli David/Linneweber-Lammerskitten/Messner/Metz 2009, 85) vermittelt, deren Integration oftmals den Studierenden selbst überlassen bleibt. Damit besteht die Gefahr, dass es den Studierenden nicht gelingt, einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Studienbereichen zu erkennen bzw. herzustellen (Mayer/

Ziepprecht/Meier 2018). Aus diesem Grund werden eine stärkere Zusammenarbeit und Kohärenz der Studienbereiche gefordert (Bonnet 2019). Dies wirft des Weiteren „die Frage auf, wie sich die unterschiedlichen Fächer einer Lehrperson auf der Ebene des Lehrer*innenhabitus zueinander verhalten. Obwohl es sich hierbei um eine interessante und bedeutsame Frage handelt, ist sie empirisch bislang unbeantwortet“ (Rotter/Bressler 2020, 118).

Was für Lehramtsstudiengänge generell diskutiert und gefordert wird, spitzt sich im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess von Elementar- und Grundschullehrpersonen als Generalistinnen und Generalisten zu. Hier kommen potenzielle Widersprüche und disparate Konzepte, Begrifflichkeiten und unterschiedliche Modi der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung zwischen den unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hinzu (Burren/Lüscher/Künzli David 2018; Reusser/Messner 2002), die die Studierenden selbst so zusammenführen müssen, dass sich die Kindergarten- und Primarschulwirklichkeit nicht „zersetzt [...] im Vielerlei des Fachunterrichts zum Mit- und Nebeneinander der Einzeldisziplinen“ (Wyss/Reusser 1985, 76). Duncker und Popp betonten bereits 1997, dass an den Hochschulen „der einem fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht notwendige vorauslaufende Ausbildungsprozess [...] hinter den Erfordernissen zurück[bleibe]“ (Dunker/Popp 1997, 10), und sie kritisierten, dass die gesellschaftliche Bedeutung der interdisziplinären Forschung in der Lehrer*innenbildung kaum Spuren hinterlassen habe und die Sozialisation der Lehramtsstudierenden nach wie vor vorwiegend einzelfachlich erfolge und komplementär zu verstehende interdisziplinäre Erweiterungen strukturell unberücksichtigt blieben. Die Situation hat sich seit 1997 nicht wesentlich verändert. Dieses Kohärenz- bzw. Integrationsdilemma (das im Übrigen nicht mit dem Verweis auf die Notwendigkeit gründlicher ‚Reflexion‘ zu bearbeiten ist) ist auch bezüglich der Frage nach einem beruflichen Selbstkonzept von Lehrpersonen des ersten Zyklus von erheblicher Bedeutung. Die Fächervielfalt der generalistischen Ausbildung birgt die Gefahr der Entwicklung eines prekären Selbstverständnisses der Lehramtsstudierenden: Angesichts der doch kurzen, beispielsweise in der Deutschschweiz nur dreijährigen Studienzeit an den Pädagogischen Hochschulen ist zu vermuten, dass die Breite der Fachbezüge in den verschiedenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken von den Studierenden eher als ein Mangel an Möglichkeiten vertiefter Auseinandersetzung gerahmt wird denn als Potenzial einer multi- und interdisziplinären Ausbildung. Dies verstärkt sich, wenn disziplinär sozialisierte Dozierende der einzelnen Fachwissenschaften bzw. -didaktiken, die unter Umständen nur ihr Fach im Fokus haben, die Fachlichkeit der Studierenden als Defizit rahmen und betonen, wie viel mehr Ausbildungszeit der jeweilige Fachbereich benötigen würde (Klein 2020). Damit stellt sich für Lehrer*innenbildungsinstitutionen die Frage, wie es gelingen kann, dass Studierende ein positives Selbstverständnis als Generalist*in entwickeln.

Das Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemma

Das ursprünglich aus der Messtheorie stammende Konzept beschreibt hier analog die Unmöglichkeit, eine fachliche Vertiefung mit der Breite der unterschiedlichen fachlichen Anforderungen in den einzelnen Fachbereichen zu vereinbaren. Während die Frage der Fachlichkeit in der Sekundarstufe zu Diskussionen darüber führt, wie viele Fächer ein solches Studium beinhalten kann, um einerseits dem schulorganisatorisch begründeten Ruf nach breiter Einsetzbarkeit der Lehrpersonen zu entsprechen, andererseits aber auch das erforderliche fachliche Niveau zu gewährleisten, spitzt sich diese Frage im Zyklus 1 aufgrund der Tatsache, dass eine Ausbildung in allen Fachbereichen erfolgt bzw. erfolgen muss, enorm zu. Es ist unmöglich, ein fachliches Studium im gleichen Ausmass für alle Fachbereiche zu denken, wie es im Rahmen gymnasialer Lehrer*innenbildung betrieben wird. Diese Feststellung erfordert daher Strategien und Umgangsweisen mit dem Dilemma einer zwingenden Reduktion der Umfänge der Auseinandersetzung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung fachlicher Ansprüche. Die Studienbereiche müssen daher Konzeptionen von Fachlichkeit für Lehrpersonen des ersten Zyklus ausweisen, die sich nicht an Ausbildungsgängen für Fachlehrpersonen orientieren und damit auch jenseits der Vorstellung, ‚Mini-Fachlehrpersonen‘ auszubilden, operieren und die es dennoch erlauben, den zentralen Kern der Fachbereiche bzw. deren Modus der Welterschliessung zu erkennen.

Diese Herausforderung wird noch gesteigert, da sich die Diskurse in den einzelnen Fachbereichen in der Regel nicht homogen zeigen und sich auch widersprechen. Geht man von der Prämisse eines generalistischen Anspruchs aus, zeigt sich die Herausforderung, die durch die Diversität der Diskurse in jedem Fachbereich entsteht, erheblich gesteigert, denn sie besteht dann in *jeder* der jeweiligen Bezugsdisziplinen der Fächer, die den Unterricht im 1. Zyklus zwar nicht strukturieren, diesen im Hintergrund jedoch zweifelsohne fundieren. Typische Entwicklungen des Wissenschaftssystems wie die Entstehung von Diskurslinien oder methodologischen Schulen steigern sich angesichts der ‚Poly-Fachlichkeit‘ erheblich und führen insgesamt zu einer Diversität, die Studierende des Zyklus 1 fast zwangsläufig als „willkürliche Addition disparater Gegenstände“ (Bohnsack 2000, 65) erleben müssen. Als akademische Einheiten benötigen die Studienbereiche daher Konzepte bzw. Überlegungen, die sich darauf beziehen, inwiefern und wie sie die Studierenden auf die Diversität der Diskurse in den Fachbereichen des Studiengangs aufmerksam machen und vorbereiten, um nicht einer ‚Unité de doctrine‘ zu verfallen und um gegenüber den Studierenden in der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Diskurse eine kohärente Vorstellung der Anforderungen eines nicht in erster Linie fachlich konstituierten Unterrichts im Zyklus 1 nicht aus den Augen zu verlieren.

Die ‚Unauffälligkeit‘ fachlicher Ansprüche im Schulalltag des ersten Zyklus

Bezüglich Fragen der Fachlichkeit ist eine (eher empirisch fundierte) Herausforderung zu kennzeichnen, die ihre besondere Bedeutung im Unterricht des Zyklus 1 entwickelt. Während die Fähigkeit zur Interaktionsgestaltung und zur Aufrechterhaltung der erforderlichen Ordnung des Unterrichts (‚Klassenführung‘) für die ‚Sichtstruktur‘ von Unterricht hohe Relevanz hat, Defizite dort also unmittelbar sichtbar und für die angehende Lehrperson als Problem erfahrbar werden, gilt dies für fachliche Ansprüche nicht oder zumindest nicht in gleichem Ausmass. Sowohl die Relevanz fachlicher Auseinandersetzung überhaupt als auch die möglichen Konsequenzen defizitärer Fachlichkeit fallen deutlich weniger auf und interaktionspragmatisch weniger ins Gewicht, sind aber zugleich bildungstheoretisch von enormer Bedeutung. Diese ‚Unauffälligkeit‘ steigert sich im Zyklus 1 einerseits dadurch, dass vordergründig nur teilweise *Fächer* unterrichtet werden und disziplinar orientierte Fachlichkeit dann nur auf der Hinterbühne operiert. Sie steigert sich andererseits dadurch, dass Schüler*innen auf dieser Stufe die fachliche Autorität der Lehrpersonen bei entsprechender Beziehungsgestaltung in der Regel unkritisch bis bedingungslos anerkennen. Hier stellt sich umso mehr die Frage, wie den Studierenden die Bedeutung von Fachlichkeit im Rahmen ihres Studiums einsichtig gemacht werden kann, etwa um die ‚Freude am Basteln mit Kindern‘ als studentische Eingangsmotivation in eine differenzierte Vorstellung ästhetischer und technischer Bildung für die Zielstufe zu entwickeln – und die Freude daran aufrechtzuerhalten.

4 Strategien der Studienganggestaltung

Nachfolgend werden mögliche curriculare Anforderungen und Strategien im Umgang mit den in Abschnitt 3.2 aufgezeigten Herausforderungen diskutiert. Es wird dargelegt, welche Strategien sich abzeichnen, um den Studierenden zum einen eine fundierte Fachlichkeit zu ermöglichen und sie zum anderen gleichzeitig zu befähigen, diese Fachlichkeit in einen Zusammenhang zu bringen und im Hinblick auf die Gestaltung eines nicht einzelfachlich konstituierten Unterrichts fruchtbar zu machen. Die nachfolgenden skizzenhaften Überlegungen werden im vorliegenden Band anschliessend in verschiedenen Beiträgen differenziert ausgearbeitet.

4.1 Schärfung von Fachkonzepten

Aus den vorhergehenden Überlegungen ergibt sich der grundsätzliche Anspruch, in allen Studienbereichen Überblick, Einblick und auch Vertiefung in Sachverhalte zu ermöglichen. Der Fülle an zentralen Inhalten/Konzepten, empirischen

Erkenntnissen und fachlichen Diskussionen in Verbindung mit dem Lehrberuf steht eine begrenzte Studienzeit gegenüber (vgl. Abschnitt 3.2). Daraus resultiert die folgende grundsätzliche didaktische Überlegung im Lehrberuf (auf allen Bildungsstufen und nicht nur bezogen auf einen Studiengang): „Was ist es in meinen (unseren) Augen wert, gelehrt und gelernt zu werden?“ Weil aber zu vieles für den Lehrberuf von Wert ist, muss ausgewählt werden. Was kann bei der Auswahl leitend sein?

Wenn wir davon ausgehen, dass Generalistinnen und Generalisten nicht über ein allumfassendes Fachwissen der Fachbereiche verfügen können, sondern dass sie insbesondere den ‚Kern‘, d.h. den spezifischen Weltzugang und dessen Grenzen der auf die Studienbereiche bezogenen Fachbereiche verstehen und die zentralen Spezifika des Lernens und Lehrens im entsprechenden Fachbereich kennen müssen (vgl. z.B. Baumert 2002; Dressler 2013, 2018), dann ist in Bezug auf die einzelnen Studienbereiche (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) das Folgende zu klären: Welches ist der Kern des Studienfachs zum jeweiligen Fachbereich, mit dem sich angehende Lehrpersonen auseinandersetzen müssen? Was benötigen Studierende, damit sie den Gewinn der disziplinären Befassung für die Schüler*innen fruchtbar machen können? Diese übergeordneten Fragen lassen sich weiter differenzieren und wie folgt präzisieren:

1. Welches sind die Bezugsdisziplinen der Fachbereiche? Was sind erkenntnisgenerierende Prozesse (Modi der Welterschliessung), grundlegende Ideen, Ausdrucksweisen der dem Fachbereich zugrunde liegenden Disziplin(en)? Was ist deren Bildungsrelevanz?
2. Was ist das Spezifische am *Lernen* im entsprechenden Fachbereich?
3. Was ist das Spezifische *in der Gestaltung des Unterrichts* im entsprechenden Fachbereich?

Die Herausforderung für den hier thematisierten Zyklus besteht darin, dass die Fachkonzepte (erkenntnisgenerierende Prozesse bzw. grundlegende Ideen des Fachbereichs) oft auf einem Abstraktionsniveau operieren, das kaum tragfähig für Vier- bis Achtjährige sein dürfte, und damit die Frage nach einer Adaption und deren sach- und fachgerechter Umsetzung aufrufen. Im Studium zum Lehrberuf des Zyklus 1 ist also zu klären, welches fachliche Niveau im Rahmen des Studiums anzustreben ist und wie gleichzeitig die Frage der Plausibilisierung und der Transformation der Konzepte sowie der erkenntnisgenerierenden Prozesse für die Kinder der Altersstufe zu bewerkstelligen ist, ohne in der Metapher des ‚Herunterbrechens‘ Trivialisierungen vorzunehmen, in denen am Schluss ob der ‚kindgerechten‘ und ‚spielerischen‘ Vermittlung aus fachlicher Sicht gerade Fehlvorstellungen provoziert, statt Vorwissen und Herangehensweisen sachgerecht modifiziert werden. Im Anschluss an die Überlegungen zur Professionshochschule mit zwei Praxisformationen als Referenzsystemen (vgl. Abschnitt 3.1) lassen

sich Prinzipien für die Gestaltung des Studiums formulieren, die die Spezifik des Studiums an einer Professionshochschule ausmachen: Statt z.B. unter der Leitidee des „Pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl 2013, 291) eine weitgehende Parallelisierung des didaktischen Vorgehens zwischen Hochschule und Schule zu versuchen und damit ‚Unterricht‘ als Form auch an der Hochschule zum Standard zu erklären, bestünde ein Studium an einer Hochschule als spezifischer Praxisformation in der studentischen Teilhabe an u.a. *fachlichen Praxen*, also am fachlichen ‚Mit-Tun‘ bei Expertinnen und Experten des jeweiligen Fachs. Deren Könnert*innenschaft bestünde aber neben der Beherrschung der fachspezifischen Praktiken und der Ermöglichung der Teilhabe daran in der Fähigkeit, die spezifisch fachliche Perspektivierung auch zu explizieren, wissend, dass keine Explikation die Reichhaltigkeit der eigentlichen Praxis abbilden oder gar ersetzen kann. Damit wäre eine Professionshochschule ein Ort der Explikation, sie böte aber auch die subjektivierende Erfahrung der Teilnahme an unterscheidbaren fachlichen, ästhetischen und wissenschaftlichen Praktiken als Bestimmungsmerkmal.

4.2 Ermöglichung von Kohärenz

Das im vorhergehenden Abschnitt dargestellte Prinzip der Teilnahme an einer bestimmten (Teil-)Praxis und der konzeptionelle Einbezug sozialisatorischer Effekte derselben bieten einen ersten Hinweis auf ein ‚kohärenzstiftendes Prinzip‘, das angesichts der Vielfalt an Studienbereichen für Lehrer*innen des Zyklus 1 besonders bedeutsam sein könnte. Denn gerade im Hinblick auf die Konzeption eines Studiengangs für den Zyklus 1 ist zu klären, welche Anforderungen und Möglichkeiten der Kohärenzstiftung es innerhalb der Studienbereiche (zwischen und innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen), zwischen den Studienbereichen (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Berufspraktische Studien) sowie zwischen Hochschule und Professionsfeld geben kann und soll, wie die einzelnen Studienbereiche für einen oftmals nicht nach Fachbereichen gegliederten Unterricht fruchtbar gemacht und wie darin die erwähnten Herausforderungen der Bildung von Generalistinnen und Generalisten aufgefangen werden können.

Dressler (2013, 195) beschreibt ein solches auch für die Lehrer*innenbildung des Zyklus 1 tragfähiges Prinzip als regelmässigen „Perspektivwechsel zwischen Beobachtung und Teilnahme“. Dieses Prinzip besteht in der wie oben beschriebenen Teilnahme an einer z.B. fachlichen Praxis des Musizierens *und* der darauf Bezug nehmenden Beobachtung. Analog zur neuwegischen Figur von „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011) besteht Professionalisierung für den Lehrberuf dann im Prinzip kontinuierlichen Wechsels von sich einlassender Teilnahme an einer Praxis und der distanzierten und distanzierenden Beobachtung derselben. In diesem Wechselspiel werden differente Modi der Welterschliessung einerseits ‚am eigenen Leib erfahrbar‘ und andererseits differenziert beschreib- und aufeinander

beziehbar – und zwar innerhalb der Hochschule genauso wie bei der Teilnahme an der beruflichen Praxis.

Kohärenz auf einer zweiten Ebene könnte entstehen, wenn es gelänge, in der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld ‚shared beliefs‘ zu entwickeln. Geht man davon aus, dass die Hochschule und das Berufsfeld eigenlogisch operieren bzw. differenten regulativen Ideen folgen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, 82), bietet das oben genannte Prinzip von Teilnahme und Beobachtung zwar ein durchgängig tragfähiges Konzept der Bezugnahme auf jede Praxisformation und ermöglicht (in der Beobachtung) die zunehmende Explikation der jeweiligen Rationalitäten. Wenn sich das Verhältnis der beiden Referenzsysteme für Studierende in den jeweiligen Relevanzsetzungen aber als inkomensurabel erweist und sich diese Referenzsysteme im Deutungsanspruch konkurrenzieren, entsteht eine Spannung im Studium, der allein hochschuleitig nicht zu begegnen ist. Hier ist die regelmässige und breite Auseinandersetzung zumindest mit den Lehrpersonen zu suchen und zu führen, die im Auftrag der Hochschule ‚Ausbildungsverantwortung‘ übernehmen. Dass dies ein Programm ist, das im Arbeitskontext der Autorinnen und Autoren seiner Realisierung in weiten Teilen harrt, sei angemerkt.

Ob eine auf ‚Poly-Fachlichkeit‘ und Interdisziplinarität aufbauende und in dieser Form erst neu zu etablierende professionelle ‚Fachkultur‘ ein wesentliches Bestimmungsmoment von Professionalität im Elementar- und Grundschulbereich darstellen kann, muss sich empirisch erweisen. Dass entsprechende Spezialistinnen und Spezialisten benötigt werden, die in der Lage sind, Unterricht zu gestalten, der das Erkennen von Zusammenhängen und die Bewusstmachung von Differenzen zwischen den Fachbereichen erlaubt, scheint hingegen unbestreitbar (Burten et al. 2018). Ziel der Hochschulsozialisation in einem generalistisch angelegten Studiengang an einer Professionshochschule müsste demnach ein professioneller Habitus, d.h. eine stufenspezifische Fachlichkeit, sein, über den bzw. die die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs verfügen. An Studiengänge des Elementar- und Grundschulbereichs stellt sich unter dieser Perspektive die Frage, wie der Professionalisierungsprozess in einem explizit angelegten Zusammenspiel und im interdisziplinären Austausch aller Studienbereiche so gestaltet werden könnte. Das genannte Ziel vor Augen wird im vorliegenden Band daher ein doppelter Versuch unternommen: In fachlicher Hinsicht wird in Teil 2 des Bandes unter der Überschrift „Fachliche Perspektiven auf generalistische Anforderungen“ versucht, einerseits den Kern des jeweiligen Fachbereichs zu bestimmen, um damit die verschiedenen disziplinären Inhalte, Denk- und Handlungsweisen in ihrer Unterschiedlichkeit erkennbar zu machen. Andererseits stellen die Autorinnen und Autoren der auf die Fachdidaktiken des Studiengangs bezogenen Beiträge vor, wie auf dieser Grundlage Studium und Bildungsprozesse für Schüler*innen zu gestalten sind.

Die in Teil 2 überwiegend fachlich und fachdidaktisch ausgerichteten Perspektiven sind notwendige Bedingungen einer ‚reflektierten Poly-Fachlichkeit‘, doch wie lassen sich diese Perspektiven im Hinblick auf den Unterricht im Zyklus 1 im Sinne einer interdisziplinären Fachsozialisation (Burren et al. 2018) schlüssig miteinander verbinden und systematisch aufeinander beziehen? Drei mögliche Verbindungsweisen werden in Teil 3 des Bandes ausgeführt: Transversales Unterrichten, inklusive Bildung sowie Berufspraktische Studien. Der Band wird abgeschlossen mit einer berufsbiographisch konnotierten Retrospektive auf die Entwicklung der Lehrer*innenbildung für den Kindergarten und den Zyklus 1 und die besonderen Herausforderungen derselben. Hier baten die Herausgebenden die scheidende Institutsleiterin zum Gespräch.

Das übergeordnete Ziel des Bandes besteht also darin, über die Studienbereiche hinaus einen gemeinsamen bildungstheoretischen sowie didaktischen Rahmen (Dressler 2013) zu skizzieren. Damit die Studienbereiche „untereinander bei aller Verschiedenheit gesprächs- und kooperationsfähig sein können“ (Dressler 2013, 183), modellieren wir im Band einen Austausch darüber, „auf welche gemeinsamen Ziele im Bildungsprozess öffentlicher Schulen die Fachdidaktiken gerichtet sind“ (Dressler 2013, 183). Stellvertretend für Hochschulen, die Lehrpersonen des Zyklus 1 ausbilden, bildet der vorliegende Band den Raum des interdisziplinären Austauschs, in dem solche ‚shared beliefs‘ der Lehrenden der Hochschule gebildet und interdisziplinär angelegte Forschungsfragen generiert werden können.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbstbildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33-68.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100-150.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts der bildet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 4), 481-496.
- Blum, K., Brütisch, G., García, St., Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Wyss, B. (2020): Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtsettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In: A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion*. Münster: Waxmann, im Erscheinen.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: M. Bayer, B. Koch-Priewe, F. Bohnsack & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 52-123.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und theoretische Befunde. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 164-177.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufs-

- biographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11. Jg. (H. 2), 301-314.
- D-EDK (2016): *Lehrplan 21: Grundlagen*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer, 70-91.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 183-202.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik (Bildung und Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer, 293-315.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 183-220.
- Duncker, L. & Popp, W. (1997): Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens – eine Einleitung. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über die Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Heinsberg: Dieck, 1-13.
- Forneck, H. J., Düggeli, A., Künzli David, Ch., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. & Metz, P. (2009): *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Geiss, P., Issler, R. & Kaenders, R. (2016): *Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung*. In: P. Geiss, R. Issler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Göttingen: V&R unipress, 11-17.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2020): Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Wiesbaden: Springer*, 127-146.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43-72.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hillebrandt, F. (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 71-93.
- Huber, L. (2001): Stichwort: fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg. (H. 3), 307-331.
- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: A. Hügli, C. Chiesam & B. Hilmer (Hrsg.): *Studia Philosophica*, Vol. 71. Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft. Basel: Schwabe, 155-180.
- Klafki, W. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: S. Popp (Hrsg.): *Grundrisse einer humanen Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag, 41-57.
- Klein, H. P. (2020): Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerbildung und ihre Folgen. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer VS, 37-51.
- KMK (2019): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/17. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- König, J. (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrkompetenzen. Einführung in den Themen- teil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 3), 305-309.
- Koller, H.-C. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-52.
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Bürgi-Schmid, K. (2020): Transversales Unterrichten. Eigenzeit, Unterrichtsumgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. In: *Zeitschrift 4bis8*, 11. Jg. (H. 8), 38-39.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020): *Universaldilettant*innen, defizitäre Generalist*innen? Herausforderungen für die Primarstufenausbildung*. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 20. Jg. (H. 3), 88-95.
- Leonhard, T. (2020): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-57.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-200.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., 37-53.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kultur der Fächer. In: *Neue Sammlung*, 25. Jg., 314-339.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018): Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Stadienelemente in der Lehrerbildung. In: M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer, J., (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann, 9-20.
- Mecheril, P. & Plöser, M. (2009): Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 194-208.

- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 22. Jg. (H. 43), 33-45.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 93-107.
- Rauschenberger, H. (2004): Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim: Juventa, 81-91.
- Reckwitz, A. (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reusser, J. & Messner, H. (2002): Das Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 20. Jg. (H. 3), 282-299.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jg. (H. 5), 725-743.
- Ricken, N. (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Ricken, N. (2013b): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, 29-47.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rotter, C. & Bressler, Ch. (2020): Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111-127.
- Scheid, C. (2020): Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 149-175.
- Sterke, E. J. de, Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (eingereicht): Jenseits des Fachprinzips? – ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts, K. (Hrsg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau, 191-207.
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985): Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3. Jg. (H. 1), 71-79.

Teil 2
Fachliche Perspektiven auf generalistische
Handlungsanforderungen

Barbara Wyss

Flirten mit der Vernunft

Weltzugang und Welterzeugung durch Ästhetische Bildung Bildnerisches und Technisches Gestalten im Zyklus 1

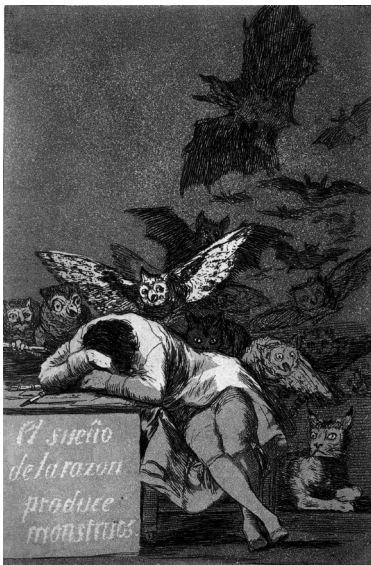


Abb. 1: F. Goya: Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer, 1797–1799
(Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Schlaf_der_Vernunft_gebietet_Ungeheuer#/media/Datei:Goya-Capichos_43)

Am Ende des 18. Jahrhunderts schuf der spanische Künstler Francisco de Goya eine Reihe von *Caprichos* (Einfälle, Anwandlungen) mit ironisch-gesellschaftskritischen Inhalten. Das Blatt Nr. 43 gehört zu den bekanntesten ‚Einfällen‘ dieser Reihe und zeigt einen über seinem Pult und seinen Papieren Eingeschlafenen, der von aus der Dunkelheit auftauchenden, fledermaus- und eulenartigen Figuren umgeben wird. Hinweis für eine mögliche Deutung der Szene bietet die am Pult angebrachte Inschrift „El sueño de la razón produce monstruos“. Wird sie, wie oft vorgenommen, mit „Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer“ übersetzt, so lässt sich dem Bild die Mahnung entnehmen, die Vernunft nicht ruhen zu lassen,

da sich ansonsten monsterhafte Gestalten des Menschen bemächtigen – eine Interpretation, die durch den aufklärerischen Zeitgeist Goyas und die damalige Vernunftüberzeugung plausibel wird. Da nun aber der Begriff *sueño* im Spanischen sowohl *Schlaf* als auch *Traum* bedeutet, lässt dies auch eine Deutung zu, welche die erste geradezu ins Gegenteil verkehrt. Nicht der Schlaf der Vernunft ruft die Monster auf den Plan, sondern der Traum von einer alles bestimmenden Ratio führt ins Verderben.

Goya befindet sich mit seiner Kunst zwar am Höhepunkt der Aufklärung, aber zugleich auch am Beginn der Romantik, einer kulturgeschichtlichen Epoche, in der künstlerische, literarische und philosophische Strömungen dem Glauben an einen nüchternen Rationalismus kritisch begegnen und dem Verstand Elemente wie Leidenschaft, Sinnlichkeit oder Fantasie als ebenbürtige Komponenten des Geistes und als Merkmale menschlicher Existenz zur Seite stellen. Goyas Radierung wird je nach Deutung zum Vexierbild zwischen Vernunftglauben und Vernunftkritik (vgl. Hofmann 2003; Schuster 2005). In diesen Zeitraum der weltanschaulichen Wende fallen auch jene philosophischen Abhandlungen und Schriften, welche heutigen Auffassungen von Ästhetischer Bildung zugrunde liegen. So entstehen sowohl Kants „Kritik der reinen Vernunft“ als auch Schillers Briefe „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen“ in dieser Epoche.

In pädagogischen Kontexten weist der Begriff *Ästhetische Bildung* auf Wirkungsbereiche hin, die zwar fachliche Zuordnungen und Verantwortungen erkennen lassen, die aber in ihren Grundsätzen einer vorerst nicht disziplinären, anthropologisch begründeten Idee des Lernens folgen. Ästhetische Bildung versteht sich, folgt man philosophischen, erziehungswissenschaftlichen und kunstpädagogischen Begründungen, als eine spezifische Form der Weltbegegnung, der Welterzeugung, des Weltverstehens und des Sich-in-der-Welt-Verstehens. Hinter den nachfolgenden Überlegungen zu den Fachbereichen *Bildnerisches* und *Technisches Gestalten*, die mit Blick auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern und auf die Professionalisierung von Lehrpersonen für die Bildungsarbeit im Zyklus 1 angestellt werden, stehen also Ansätze, die vorab einer fachunspezifischen und erst dann einer in Fachlichkeit verankerten Bildung folgen. Die Darlegungen skizzieren deshalb im ersten Abschnitt Gedanken zu einem möglichen Verständnis von Ästhetischer Bildung und ihrer Rahmung für die Fachbereiche Bildnerisches und Technisches Gestalten. Um diese beiden Gestaltungsfächer, ihre Zielsetzungen und ihre Eigentümlichkeit zu betrachten, wird ein Blick auf Bezugsdisziplinen und deren Bedeutung für bildende Prozesse notwendig sein. Dies erfolgt im zweiten Abschnitt anhand der Begriffspaare *Bild und Kunst* sowie *Design und Technik*. Aus beiden wird im dritten Abschnitt mit der bildnerischen und der gestalterisch-konstruktiven¹

1 Die Formulierung ‚gestalterisch-konstruktiv‘ wird hier verwendet für produktive Handlungsweisen, wie sie im Technischen Gestalten beim Entwerfen, Entwickeln und Realisieren funktionaler

Praxis je ein Beispiel kindlicher Entwicklung und Bildung herausgegriffen, das für das Bildnerische bzw. das Technische Gestalten relevant ist. Im vierten Abschnitt werden das Initiieren und das Begleiten entsprechender Bildungsprozesse thematisiert und basierend darauf im fünften Abschnitt Überlegungen zur fachlichen Professionalisierung von Lehrpersonen dargelegt.

1 Lernen durch die Sinne

Die Ästhetik ist als weitverzweigter Bereich mit tiefen Wurzeln in der Philosophie und Ablegern in Kunst- und Kulturwissenschaften weder ein nach seinen Gegenständen noch nach seinem Erkenntnisstreben klar zu umschreibendes Gebiet. Das zeigen ihre heterogenen Traditionslinien. So galt sie in der Antike, in der Renaissance und bis ins 18. und 19. Jahrhundert sowohl als Theorie des Schönen, als Theorie der Kunst als auch als Theorie der sinnlichen Wahrnehmung. Seit der Moderne haben die Schönheit und die Kunst ihre Bedeutung für die Ästhetik weitgehend verloren (vgl. Zirfas 2019), obwohl gerade diese Ansätze dem landläufigen Gebrauch des Begriffs nach wie vor anhaften. So werden im Alltag Bezeichnungen wie *ästhetisch* oder *Ästhetik* meist in Verbindung gebracht mit Schönheit oder Harmonie oder mit nach gestalterischen Prinzipien konzipierten Dingen.

1.1 Kennzeichen ästhetischer Bildungsprozesse

Für die Bestimmung dessen, was Ästhetische Bildung sein will, ist jedoch nicht das Schöne, sondern vornehmlich der dritte Ansatz der Ästhetik, die Theorie der sinnlichen Wahrnehmung, ausschlaggebend. Mit einer Rückbesinnung auf den altgriechischen Begriff *aisthesis* (Sinneswahrnehmung) werden die Sinne des Menschen als elementarste Basis für das Gewinnen von Erkenntnis erachtet. Ausgehend davon haben sich erkenntnis- und bildungstheoretische Vorstellungen und Konzepte über ein Lernen entwickelt, das als sinnlich-leiblich fundiert verstanden wird (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2013; Duncker 2018; Liebau 2013). Seine grundlegenden Elemente sind Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse, die insbesondere, aber nicht ausschliesslich, durch ästhetische Praxis rezeptiver und produktiver Art in der Auseinandersetzung mit Kunst, Musik, darstellendem Spiel, Tanz oder Literatur zustande kommen und bei denen aufgrund schöpferischer Eigentätigkeit sowie der individuellen Wahrnehmung und Deutung von Gesehenem, Gehörtem und Erfahrenem subjektive Zugänge eine zentrale Rolle spielen. „Ästhetische Bildung, verstanden als Aufmerksamkeit für das individuelle Erscheinen der Welt innerhalb und ausserhalb der Kunst, macht einen Umgang

Objekte notwendig sind.

mit und ein Verhältnis zur Lebenszeit möglich, für den es schlechterdings keinen Ersatz gibt“ (Seel 2007, 17).

Ästhetisch geprägte Weltzugänge werden dann substanziell und bildend, wenn sie nicht allein der Verfeinerung der Sinne oder der additiven Sammlung von Eindrücken dienen, sondern Erfahrungen zulassen, die zu einer Veränderung bestehender Urteile oder Verständnisse führen oder diese vorbereiten. In diesem Sinn ist der Begriff der *ästhetischen Erfahrung* für die Ästhetische Bildung bedeutsam (vgl. Borg-Tiburcy 2017; Dietrich/Krinninger/Schubert 2013). Ästhetische Erfahrungen ermöglichen es, Erwartetes und Gewohntes zu durchbrechen und dadurch Dinge neu und anders wahrzunehmen. Die hervorgerufenen Irritationen oder Befremdungen verursachen eine Distanzierung zum Bisherigen und können dadurch das Selbstverständliche und das Selbstverstehen erschüttern. Ästhetischen Erfahrungen wird auch dann ein bildender Wert zugestanden, wenn sie diese Transformation von Erkenntnissen nicht direkt bewirken, sondern die Voraussetzung dafür schaffen. So können „auch solche Prozesse der Veränderung in den Blick genommen werden, die nicht das gesamte Selbst- und Weltverhältnis, sondern auch Bewegungen im Kleinen betreffen“ (Laner 2018, 25).

Für die vielfältigen Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen, welche ästhetisch geprägte Bildungsprozesse kennzeichnen, können in Anlehnung an Laner (2018) und Dietrich, Krinninger und Schubert (2013) nachfolgende Merkmale als massgebend betrachtet werden:

- Leiblichkeit: Sinnestätigkeiten bilden den Ausgangspunkt für ästhetische Bildungsprozesse. Durch sie sollen die sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten als Kanäle des Empfindens und Erkennens, als Basis für eine differenzierte Unterscheidungs-, Urteils- und Genussfähigkeit genutzt und gestärkt werden.
- Hervorbringung: Ästhetische Prozesse vollziehen sich in rezeptiven wie auch in produktiven Akten. Das Hervorbringen von Form und Inhalt ist Teil gestalterischer Auseinandersetzungen und kreativer Leistungen.
- Selbstbezug – Weltbezug: Ästhetische Erfahrungen sind subjektiv und haben individuelle Bedeutsamkeit. Diese wird für das Individuum insbesondere dann erkennbar, wenn es seine Wahrnehmung selbst zum Thema der Wahrnehmung macht.
- Imagination: Die Einbildungskraft ist eine Basis für schöpferische Leistungen. Sie ermöglicht es, sich von Vorhandenem, Möglichem, Bestehendem, also auch vom sinnlich Wahrgenommenen, zu lösen und sich im Bereich der Vorstellung, der Fiktion, der Utopie oder der Absurdität andere Wirklichkeiten zu erschaffen.
- Ästhetisches Urteil: Ein rezeptiver und produktiver Umgang mit künstlerischen Objekten oder Alltagsobjekten führt zu einer Sensibilisierung und Differenzierung der Urteilsfähigkeit. Diese ermöglicht es, eigene Präferenzen als solche zu erkennen und zu begründen. In der Individualität, die ästhetischen Urteilen

anhaftet, kann die Subjektivität als Komponente der eigenen Identität erkannt werden.

- Kommunikation: Ästhetische Praxis bedeutet Interaktion, bedeutet sich mitzuteilen und Mitgeteiltes zu verstehen. Gestaltete Produkte haben einen zeichenhaften Charakter. Sie machen intendierte oder nicht intendierte Aussagen, die wahrgenommen, gedeutet und verstanden oder missverstanden werden können.

Mit Blick auf den zweiten Abschnitt können die Merkmale ästhetischer Bildungsprozesse durch zwei spezifisch für das Bildnerische und Technische Gestalten geltende Kennzeichen ergänzt werden:

- Materialität: Bei gestalterischen, auf optische und haptische Wirkungen hin konzipierten Produkten sind die Stofflichkeit und ihre Qualitäten ausschlaggebend für den gestalterischen Handlungsspielraum und entscheidend für die Erscheinungsform.
- Handwerklichkeit: Ästhetische Prozesse, die auf eine Hervorbringung von Ideen ausgerichtet sind, vollziehen sich letztlich immer wieder durch die Handhabung von Instrumenten und Werkzeugen und durch eine manuelle Auseinandersetzung mit Materialien durch deren Bearbeitung und Transformation.

1.2 Vom ambivalenten Verhältnis zur Ratio

Trotz der Betonung ihrer sinnlich-leiblichen Fundierung sind ästhetische Wahrnehmungen an mentale Leistungen gebunden. Denn „auch in ihren leiblich gebundenen Formen, führen [sie] nicht automatisch zu Erkenntnissen. Das, was die Sinne an informatorischem Gehalt liefern und als Eindruck und Empfindung mitteilen, muss gedeutet und interpretiert werden“ (Duncker 2018, 17). Wendungen wie „Denken mit den Händen“ (vgl. Eucker 1997) oder „ästhetisches Denken“ (vgl. Welsch 2003) bringen zum Ausdruck, dass ästhetische Prozesse nicht als isolierte Sinnestätigkeit zu verstehen sind, machen gleichzeitig aber auch deutlich, dass eine Art von Denken gemeint ist, das nicht logisch-schlussfolgernder Art ist und nicht das primäre Ziel hat, faktisches Wissen zu generieren (vgl. Huber 2007; Laner 2018; Pöppel 2014). „Denn ästhetische Wahrnehmungen, Erfahrungen und Praxis stellen Weltzugänge eigener Art dar, die sich von naturwissenschaftlichen, hermeneutisch-geschichtlichen, strategisch und diskursiv-normativen Weltzugängen unterscheiden“ (Liebau/Zirfas 2007, 10). Ästhetische Erfahrungen nehmen daher bisweilen Bewusstseinsformen an, die sich nicht artikulieren lassen, weil sie entweder zu implizitem Wissen führen oder weil sie Empfindungen hervorrufen, die sich nicht in Sprache übersetzen lassen. Sie sind im Hinblick auf diese Grenzen ihrer Sichtbarmachung – und dies gilt besonders bei Kindern – auch dann bildend, wenn sie nicht bewusst reflektiert oder gar durch Sprache kommuniziert werden können, weil sie sich auch dann produktiv entfalten kön-

nen, wenn sie den Charakter von Ahnung, Assoziation, Intuition haben, wenn sie fragmentarisch und diskontinuierlich sind.

Die Ästhetische Bildung steht sodann in ihrer Eigentümlichkeit in einem ambivalenten Verhältnis zur Ratio. Wie Goyas Capricho changiert sie ihr gegenüber zwischen Zuspruch und Vorbehalten. Ästhetische Handlungsweisen generieren Erkenntnisse – streben aber nicht ein Vernunftshandeln an. Ästhetische Bildung will sich dem Verstand nicht entziehen – sich ihm aber nicht gleichmachen; sie will mit ihm flirten – sich aber nicht mit ihm verheiraten.

Diese allgemeinen Äusserungen zur Verfasstheit ästhetischer Bildungsprozesse gewinnen an Kontur, wenn sie sich in konkreten Realisierungen zeigen. Denn erst durch fachliche Beziehungen, wie nachfolgend für das Bildnerische und Technische Gestalten dargelegt, lassen sich ihre Eigentümlichkeiten, ihre bildenden Intentionen und Potenziale zeigen (vgl. Mollenhauer 1996).

2 Bildnerisches und Technisches Gestalten – bildungsbedeutsame Handlungsweisen und Gegenstände

Das Bildnerische und das Technische Gestalten² werden als gestalterische Fachbereiche meist in einem engen Zusammenhang gesehen. Doch obwohl sie das gemeinsame Ziel haben, schöpferische Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und deren Zutrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit zu fördern und somit ästhetische Bildungsprozesse anzuregen, sind sie in ihren fachlichen Ausrichtungen und in ihren Bezugsdisziplinen unterschiedlich. Das Bildnerische Gestalten fokussiert auf die produktive und die rezeptive Auseinandersetzung mit Bildern und stellt die Förderung bildnerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs- und Deutungsfähigkeit, die Erlangung von Bildwissen und Bildkönnen ins Zentrum. Das Technische Gestalten fördert die Fähigkeit, gestalterisch-konstruktive Problemlösungsprozesse durch Etappen des Analysierens, Entwerfens, Entwickelns und Tüftelns bis zur Realisation und Erprobung eines Produkts eigenständig zu bewältigen. Es fördert das Verständnis für design- und technikspezifische Eigenheiten funktionaler Objekte aus dem Alltag und baut handwerkliche Fähigkeiten auf.

2 Der Fachbereich *Technisches Gestalten* wird im vielen Kantonen der Schweiz als *Textiles und Technisches Gestalten* bezeichnet, was auf der Zusammenführung von ehemals zwei Fächern (Textiles Werken und Technisches Werken) beruht. Hier wird aus zwei Gründen auf die Doppelbezeichnung verzichtet und vom Technischen Gestalten gesprochen. Im Kindergarten und vielerorts auch in den beiden ersten Jahren der Primarschule war eine Unterteilung in einen textilen und einen technischen Bereich nie üblich. Hinzu kommt, dass die Unterscheidung zwischen *textil* und *technisch* begrifflich verwirrend ist, da textile Verfahren und Produkte hinsichtlich ihrer Funktionalität, ihrer Entstehungsprozesse und ihrer Komplexität ebenso als technisch zu betrachten sind wie Verfahren und Produkte anderer Materialität.

Ausgehend von diesen Intentionen orientiert sich das Bildnerische Gestalten fachwissenschaftlich an der Kunst- und der Bildwissenschaft und fachdidaktisch an der Kunstpädagogik. Das Technische Gestalten bezieht sich fachwissenschaftlich auf die Design- und die Technikwissenschaft und fachdidaktisch auf die Design- und Technikdidaktik. Mit Blick auf die Bezugswissenschaften und in Anlehnung an internationale Bezeichnungen werden die beiden Fachbereiche innerhalb bestimmter Fachcommunities daher auch oft als *Bild und Kunst* bzw. als *Design und Technik* bezeichnet (vgl. Homberger/Meier 2007; Wyss 2017).

2.1 Bild und Kunst

Bilder sind kommunikative Elemente, die durch ihre Allgegenwärtigkeit, ihre digitale Verfügbarkeit und ihre Manipulierbarkeit viele Bereiche des menschlichen Lebens tangieren. Disziplinen wie Bild-, Kunst-, Medien- und Kommunikationswissenschaften halten daher einen bewussten und kompetenten Bildumgang und ein tieferes Verständnis für den Eigensinn der Bilder und deren nicht sprachlichen Leistungen für notwendig (vgl. Boehm 2006; Schulz 2005). Dabei wird von einem weit gefassten Bildbegriff ausgegangen. Objekte, die auf visuelle Wahrnehmung hin konzipiert sind, werden, unabhängig von ihren verschiedenen Macharten, ihren unterschiedlichen Kontexten oder Intentionen und unabhängig davon, ob sie Kunstwerke oder keine Kunstwerke sind, als *Bild* begriffen.

2.1.1 Bildverstehen

Bildkompetenzen, wie sie seit dem Iconic Turn³ in zahlreichen Debatten als Desiderat formuliert werden, sollen sich durch einen kritischen, reflektierten und gekonnten Bildumgang ausweisen. Sie sollen die Mächtigkeit der Bilder ins Bewusstsein der Rezipierenden rücken und visuelle Wirkungsweisen transparent machen. Bilder sind, ob sie als Illustrationen Texte erklärend begleiten, als Resultat bildgebender Verfahren wissenschaftliche Sachverhalte erhellen oder als Stadtplan die Orientierung erleichtern, meist Informationsträger, die ihre Botschaften offensichtlich übermitteln. In dieser zweckgerichteten Art unterscheiden sich anwendungsbezogene Bilder aus der Alltagswelt von Kunstwerken, welche diese Komponente der direkten Information oft kaum aufweisen. Kunstwerke sind nicht auf einfache Verständlichkeit angelegt, sondern operieren mit Mehrdeutigkeit. Betrachtende setzen sich daher auch nicht mit der Erwartung an ein Informiertwerden mit ihnen auseinander – im Gegenteil. Kunstwerke und besonders Werke der ungegenständlichen Kunst, die ohne abbildenden Bezug zu ausserbildlichen Dingen existieren, machen aufgrund ihrer Selbstreferenzialität nicht

3 Die ikonische Wende, der Iconic Turn, ist eine in den 1990er-Jahren in Gang gekommene interdisziplinäre Debatte über die Charakteristik und die Bedeutung von Bildern und die Notwendigkeit, deren Wirkungsweisen bewusster und kritischer wahrzunehmen.

nur Bildinhalte, sondern auch den Akt des Sehens, der Wahrnehmung und der Deutung als subjektive Anteile der betrachtenden Person zu ihrem Thema. Kunstbegegnungen, mögen sie flüchtig oder intensiv sein, mögen sie assoziative oder analytische Züge haben, beruhen auf einer Verständigung, bei der Rezipierende ihre Sicht zu einer Komponente der Bildarbeit machen (vgl. Wichelhaus 2020). Kunstwerke bedürfen flexibler, pluraler Prozeduren der Wahrnehmung und Deutung. Sie funktionieren mit Brüchen, Widersprüchlichkeiten oder Uneindeutigkeiten und sind somit auf Ambiguitätstoleranz angewiesen. In diesen Eigenschaften haben sie Parallelen zur Lebenswelt, welche sich ebenfalls nicht kontinuierlich oder mit einer festgelegten Logik erfahren und beurteilen lässt. Kunstumgang erfordert immer wieder aufs Neue die Suche nach Sinnhaftigkeit und erweist sich dadurch als Übungsfeld für divergentes Denken und sorgfältiges Urteilen. Die Kunstpädagogik zählt die „Vermittlung von Kompetenzen, die ein qualifiziertes Umgehen mit Bildern, ein ihr angemessenes Wahrnehmen sowie ein Verstehen ihrer Eigenarten, Zusammenhänge und Wirkungen ermöglichen, [...] zu den wichtigsten fachlichen Bildungsaufgaben des Kunstunterrichts“ (Niehoff 2009, 23). Im Fachbereich des Bildnerischen Gestaltens werden dieser Zugang zu Bildern und der Erwerb von Bildkompetenzen in einem hohen Mass durch die eigenestalterische Praxis der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Malen, Zeichnen, Modellieren, Bauen usw. stellen Formen des Lernens dar, bei der Komponenten der Bildsprache und der Bildwirkung durch ästhetisch geprägte Handlungsweisen zugänglich gemacht werden.

2.1.2 Bildsprache

Bilder sind zeichenhafte Objekte, die formale und inhaltliche bzw. „bildstrukturelle“ und „bildinhaltliche Dimensionen“ aufweisen (Niehoff, 2009, 24f.). Formale Elemente wie Punkt, Linie, Fläche, Körper und Raum sowie deren Qualitäten wie Helligkeit, Farbe, Struktur oder Bewegung werden einzeln oder im kompositorischen Zusammenspiel durch die „bildnerische Syntax“ (Eid/Langer/Ruprecht 2002, 559) zu Bildwirkungen und Bildaussagen verdichtet. Raumschaffende Mittel wie Reihungen, Perspektiven und Schattierungen können auf flächigen, zweidimensionalen Bildträgern die Illusion von Tiefe und Plastizität erzeugen. Farbe, die einerseits technisches Malmittel und dadurch materieller Teil des Bildes ist, wird andererseits zum formalen Element, das seine visuelle Wirkung durch Eigenschaften wie Ton, Helligkeit und Sättigung, durch Farbbeziehungen oder symbolische Bedeutungen erzielt.

Bilder sind Träger von Zeichen, sie beinhalten Sujets und Inhalte, machen offene oder verdeckte Aussagen. Die Art der Veranschaulichung und der Inhaltsvermittlung kann dabei unterschiedlich sein, sie kann mimetisch-abbildend, abstrahiert oder durch ungegenständliche Darstellungsweisen erfolgen; Motive können möglicherweise in symbolischer, metaphorischer oder allegorischer Form

übermittelt werden. Zur ganz grundsätzlichen Eigenheit, quasi zur ikonischen Logik, von Bildern gehört, dass sie alle ihre Elemente gleichzeitig darlegen und eine annähernd simultane Wahrnehmung der Einzelteile ermöglichen bzw. voraussetzen. In dieser Eigenschaft unterscheiden sie sich von textsprachlichen Produkten, die ihre Inhalte linear darbieten.

2.1.3 Bild und Sprache

Eine wesentliche Debatte des Diskurses um eine Bildkompetenz, die in der Bildwissenschaft wie auch in der Kunstpädagogik geführt wird, kreist um die Vergleichbarkeit von Bildsprache und verbaler Sprache. Bilder sind, selbst dann, wenn sie nicht auf einfache Verständlichkeit angelegt sind, kommunikative Produkte, doch es ist offensichtlich, „dass Bilder ihren Sinn anders als Sprache explizieren“ (Boehm 2007, 14). Fragen über die Notwendigkeit und die Grenzen einer Versprachlichung der Kunst ergeben sich im Kontext des bildnerischen Gestaltens insbesondere beim Sprechen über Bilder und stellen sich aufgrund der grundsätzlich andersartigen Konzeption von Wort und Bild. Sie kreisen um die Differenz zwischen der verbalen Sprache und ihrer rationalen, dem Denken verpflichteten Struktur und der visuell-sinnlichen Wahrnehmung von Bildern und gehen einher mit der Befürchtung, dass einer didaktisierten, versprachlichten Rezeption sinnliche und subjektive Bildzugänge abhandenkommen könnten (vgl. Bättschmann 2001). Doch selbst wenn Worte Bilder oder ästhetische Erfahrungen nicht beschreiben können oder noch so durchdachte Erklärungen keine Kunsterfahrung garantieren, so werden es immer wieder auch Gespräche und Texte sein, welche Bildzugänge begleiten und vertiefen. Bilder bleiben im „sprachlichen Netzwerk verflochten“ (Boehm 2007, 15). Denn die Sprache ist das Medium, das ein Nachdenken über Kunst im Allgemeinen und möglicherweise auch die Verstehensarbeit vor dem Werk voranbringen kann. Die Skepsis gegenüber verbaler Kommentierung visueller Wahrnehmungen ist dann angebracht, wenn die Sprache als Übersetzerin missverstanden wird.

Werden die Eigenheiten, Parallelitäten und Differenzen der Bildsprache und der Verbalisprache im Rahmen von Unterrichtssituationen jedoch zum eigentlichen Thema gemacht, ergeben sich aus dem Vergleich reichhaltige Anknüpfungspunkte für das transversale Unterrichten und ausgesprochen substanzielle Potenziale für kindliche Lernanlässe, die gerade im Alter des Schriftspracherwerbs das Verständnis für Zeichensysteme fördern können. Ansätze der Reggiopädagogik zeigen beispielhaft, wie bei Kindern das Bewusstsein für die Eigenheit verschiedener Darstellungsmittel durch eine Sensibilisierung für unterschiedliche Ausdrucksformen gefördert werden kann. So werden insbesondere Zeichnungen genutzt, um bildnerische mit verbalsprachlicher Kommunikation in Verbindung zu bringen und beide Formen dialogisch zu verknüpfen – Zeichnungen werden

zu Gesprächsanlässen und Gespräche zu Zeichnungsanlässen (vgl. Krieg 2004; Schäfer 2019; Schäfer/von der Beek 2013).

2.2 Design und Technik

Das Technische Gestalten sieht eine seiner zentralen Aufgaben in der Förderung des Technikverständnisses, will sich aber trotz der in jüngerer Zeit als dringlich postulierten Wichtigkeit technischer Bildung nicht als Technikunterricht verstehen. Designspezifische Methoden der Produktgestaltung ermöglichen es, dass der Zugang zur Technik gestaltender Art ist. Auch wenn technische Gegenstände durch Zweckgebundenheit und Funktionalität gekennzeichnet sind, so spielen bei ihrem Zustandekommen ästhetische Komponenten eine wichtige Rolle, da der Entwicklungsprozess nicht nur von analytischem und rationalem Handeln, sondern auch von Intuition, von Imagination, von einer Sensibilisierung für die Materialität der verwendeten Werkstoffe und dem Ringen um überzeugende Erscheinungsformen der Produkte geprägt ist (vgl. Heufler 2012; Wiesmüller 2010). Der Gestaltungsprozess wird als disziplinärer Zugang zu fachlichen Inhalten und als domänenspezifische Form des Lernens und Begreifens genutzt.

2.2.1 Erkennen, wie die Dinge gemacht sind

Die Technik stellt in modernen Gesellschaften einen ausgedehnten Kulturbereich dar und lässt sich „als grundlegendes gesellschaftliches Strukturmerkmal verstehen, das vom Alltag über die Arbeitswelt bis zu Wissenschaft, Wirtschaft und Politik alle gesellschaftlichen Teilbereiche durchdringt“ (von Wensierski/Sigeneger 2015, 75). Diese Durchdringung mitsamt ihren positiven und bedenklichen gesellschaftlichen Auswirkungen sind Grund dafür, dass Technik ein Gegenstand schulischer Bildung ist, denn technische Erzeugnisse haben im Hinblick auf ihr Zustandekommen, ihren Zweck, ihre Nutzung, ihre Wirkung oder ihre Entsorgung weitreichende kulturelle, soziale, wirtschaftliche, ökologische und politischen Folgen, die es wahrzunehmen, zu verstehen und kritisch zu befragen gilt (vgl. de Vries 2005; von Wensierski/Sigeneger 2015). Ihre Vielfalt macht deutlich, dass die Technik als kulturelles Phänomen und als Gegenstand schulischer Bildung aus verschiedenen disziplinären Perspektiven betrachtet werden kann und muss (vgl. Barlex 2015; Theuerkauf 2013).

Der Fachbereich Technisches Gestalten richtet sein fachliches Interesse an der Technik auf Aspekte der Bedeutung, der Herstellung und der Nutzung technischer Produkte. Deren Komplexität, die sich im Zusammenspiel formaler, konstruktiver und funktionaler Komponenten zeigt, lässt sich durch einen gestalterischen Zugang besonders gut erkunden. Designspezifische Verfahren der Produktentwicklung stellen ein dafür geeignetes Vorgehen dar (vgl. Best 2018; Kangas/Seitamaa-Hakkarainen 2018). Problemorientierte Gestaltungsaufgaben führen Lernende in Situationen, die mit der Entstehung technischer Produkte

in der Alltagswelt zumindest eine prinzipielle Ähnlichkeit haben. Dies führt zu einem tieferen Verständnis für ihre Beschaffenheit, für die investierten Ressourcen und für ihr Zustandekommen, denn technische Objekte sind selbst Produkte abgeschlossener Problemlöseprozesse.

2.2.2 Vom Designproblem zum designbasierten Lernen

Das Design beschäftigt sich, etwas vereinfacht formuliert, mit Fragen zur Machart und zur Nutzung von Dingen, die uns im Alltag begleiten. Es wird von der World Design Organization (WDO) definiert als „strategischer Problemlösungsprozess, der Innovationen vorantreibt, den Geschäftserfolg fördert und durch innovative Produkte, Systeme, Dienstleistungen und Erfahrungen zu einer besseren Lebensqualität führt“ (WDO 2020, o.S., Übersetzung B.W.). Seit Jahrzehnten beschäftigt sich die Designforschung nicht nur mit Fragen zur Gestaltung von Produkten oder zu deren Implementierung auf dem Markt, sondern auch mit der Frage, inwieweit designspezifische Verfahren der Produktentwicklung als Lernprinzipien und als innovative Problemlösestrategien über das Design hinaus in anderen Bereichen eine Anwendung finden können. Grundlage für diese Auffassung sind Vorstellungen von der Verfasstheit typischer Designprobleme, Kenntnisse über die Grundstruktur entsprechender Problemlöseprozesse und schliesslich eine Meinung darüber, welcher Gewinn an Wissen und Können aus einer designorientierten Arbeitsweise resultieren kann.

Die Designwissenschaft erachtet Designaufgaben als Problemstellungen, die ihre eigene Logik aufweisen und daher adäquate Formen der Auseinandersetzung und Lösungssuche beanspruchen. Im Gegensatz zu sogenannten gut strukturierten Problemen, bei denen die Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen weitgehend klar sind, gelten Designprobleme als schlecht strukturiert (vgl. Cross 1993; Rittel 2013; Rittel/Webber 1992). Vielfach lassen sich die Tragweite einzelner Problemfaktoren und ihre gegenseitige Abhängigkeit nicht durch Messen eruieren, sie besitzen keine objektiv bestimmbare Grösse und können sich im Laufe des Prozesses verändern. Diese Intransparenz, Vernetztheit und Dynamik haben zur Folge, dass Designprobleme zu Beginn des Problemlöseprozesses oft nicht ausreichend überblickt werden können.

Aus dem Umgang mit solch schlecht strukturierten Problemen haben sich im Design domänenspezifische, heuristische Lösungsstrategien und darauf bezogen handlungsleitende Designprozessmodellen etabliert, die das Analysieren von Problemstellungen, das Entwickeln von Lösungsansätzen, das Realisieren und Erproben von Ideen sowie das Evaluieren von Produkt und Prozess als zirkulär organisierte Arbeitsschritte darstellen (vgl. Jonasson 2011; Lawson 2006). Um sich souverän in solchen Lösungsprozessen zu bewegen, braucht es u.a. die Fähigkeit, das eigene Tun und die erreichten Resultate kritisch zu prüfen, um das weitere Vorgehen angemessen zu steuern. Diese Reflexionsfähigkeit erweist sich besonders

dann als nutzbringend, wenn sie sich einerseits auf die Sachebene, also auf die Produktentwicklung, und andererseits auf die Lösungsstrategie, und somit auf die Prozesssteuerung, bezieht. Das Entwickeln formaler wie auch technisch-funktionaler Lösungen erfordert eine Form der Lösungssuche und damit auch des Erkenntnisgewinns, bei der das Entwerfen, Visualisieren, Erproben und Tüfteln zu wesentlichen wissensbildenden Tätigkeiten werden.

2.2.3 Design-based Learning

Das Design erkennt in den eigenen domänenspezifischen Formen des Denkens und Handelns und den inhärenten Möglichkeiten, Problemlösefähigkeiten zu erwerben, ein umfassendes bildendes Potenzial, das über die eigene Disziplin hinausreicht (vgl. Davis 1998; Kolodner 2003). Strategien, die den Designprozess kennzeichnen, sind deshalb auch im Technischen Gestalten zielführend. Dies gilt besonders dann, wenn Gestaltungsaufgaben nicht auf Reproduktion angelegt sind, sondern von den Lernenden die Entwicklung eigenständiger gestalterischer Lösungen verlangen und so den Charakter einer Problemstellung haben. Beim designbasierten Lernen werden Schülerinnen und Schüler anhand herausfordernder Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sowohl die Produktentwicklung als auch Teile der Prozesssteuerung zu übernehmen. Durch die Handlungsoptionen, die sie entwickeln, prüfen und umsetzen müssen, erlangen sie sowohl methodisches als auch fachliches Wissen und Können (vgl. Kolodner 2003; Niiranen 2019). Komplexe Aufgabenstellungen ergeben sich im Technischen Gestalten vor allem dann, wenn die für eine Objektentwicklung ausschlaggebenden Dimensionen *Material*, *Funktion*, *Erscheinung*, *Verfahren* und *Konstruktion* erkundet und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen (vgl. Hergert/Mätzler Binder/Vögelin 2005). Und die Komplexität erhöht sich, wenn dieses In-Beziehung-Setzen innovativ sein soll und die Lösungen schöpferische Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufweisen sollen.

3 Gestalterische Bildungsprozesse im Zyklus 1

Kinder zeigen in ihren ersten Lebensjahren im Vergleich zu späteren Lebensabschnitten ein auffallend grosses Bedürfnis nach expressiven Ausdrucksformen und nach Möglichkeiten, mit Dingen explorierend und hantierend umzugehen (vgl. Borg-Tiburcy 2017; Bulander 2017; Staege 2016). Damit einhergehende ästhetische Erfahrungen, die durch „eigenwillige Verarbeitungs- und Ausdrucksprozesse“ (Neuss/Kaiser, 2019 15) zustande kommen, stellen Möglichkeiten der kindlichen Welterschliessung dar. Was in der frühen Kindheit mit dem Generieren einfacher Spuren und dem Kritzeln beginnt, setzt sich fort im Erwerb der Fähigkeit zur Bildorganisation und in der Entwicklung von Konzepten der Bil-

derzählung. Was beim Kleinkind mit dem Greifen und Stapeln von Klötzen beginnt, setzt sich fort im Bauen und Konstruieren von Produkten, die zunehmend höheren Ansprüchen an Stabilität und Funktionstüchtigkeit genügen.

3.1 Bildnerische Kompetenzen im Kindesalter

Das Lesen von Bildern muss erlernt werden. Aus Bildern Informationen zu entnehmen, setzt voraus, dass die Repräsentationsfunktion von Zeichen verstanden wird. Die Psychologie unterscheidet zwischen dem Erkennen (*picture recognition*) und dem Verstehen (*picture comprehension*) von Bildern (vgl. DeLoache 1995, 2004). Kinder erwerben die Fähigkeit, Bilder als solche und die Differenz, die zwischen Bild und Referenzobjekt besteht, zu erkennen, in den ersten zwei Lebensjahren (vgl. DeLoache 1995, 2004). Mit zunehmendem Alter entwickeln sie ein Verständnis für unterschiedliche Arten und Funktionen bildnerischer Erzeugnisse und deren Differenz zu schriftlichen Darstellungsformen (vgl. Anning/Ring 2004; Ellis/Siegler 1994). Ihre eigenen Fähigkeiten zur bildhaften Artikulation zeigen sie vorwiegend in den Kinderzeichnungen, die nach der Kritzelpphase im Kleinkindalter zunehmend organisierte Figurationen mit stärkerer Binnendifferenzierung, ein erweitertes Motivrepertoire und gekonntere Erzählstrukturen aufweisen. Die Kunstpädagogik betrachtet diese bildnerischen Produkte und Prozesse „weder als etwas Unvollkommenes oder Unrichtiges noch als Kunst, sondern als das, was sie tatsächlich sind: Anfänge einer speziellen Form der Auseinandersetzung des Kleinkindes mit seiner Umwelt“ (Regel 2008, 429). Etwa ab dem fünften Altersjahr wird die bildnerische Artikulation individueller, das Bewusstsein für die eigene Darstellungsfähigkeit wächst und damit auch die Ausdrucksfähigkeit und die Mitteilbarkeit. Im Alter von sieben oder acht Jahren wächst der Anspruch der Schülerinnen und Schüler an die Realitätstreue ihrer Zeichnungen und die Bemühung, „richtig zu zeichnen“, nimmt zu (vgl. Kirchner 2009; Richter 2000, Uhlig 2014). Hinweise auf eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der eigenen Zeichnung geben begleitende Kommentare der Schülerinnen und Schüler. Auch in den Zeichnungen selbst sind nun korrigierte und überarbeitete Stellen zu erkennen. Zwischen Imaginiertem und Realisiertem entsteht ein Dialog. Aus der Sicht der Kunstpädagogik werden der ästhetischen Praxis des Zeichnens und Malens mehrere wichtige bildende Funktionen zugesprochen. So ermöglicht sie, dass sich Kinder als gestaltungsfähig erleben können, dass sie sich bildsprachlich artikulieren können, für Ideen und Gedanken, für Erlebtes und Erfundenes eine Repräsentationsform finden und sich durch gestalterisches Tun mit Dingen auseinandersetzen. „Wenn das Kind zum ersten Mal ein Menschenbild malt, begibt es sich nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv in eine strukturell neue Situation, die eine Umstrukturierung der Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster erfordert“ (Liebau 2013, 30). Akte des Wahrnehmens und des bildnerischen Hervorbringens ermöglichen Schülerinnen und Schülern eigene,

subjektive Zugänge zu Dingen, Themen und Fragen. Kinderzeichnungen und Zeichnungsprozesse stellen als Formen kindlicher Wirklichkeitsauffassung einen traditionsreichen Forschungsgegenstand in der Kunstpädagogik, aber auch in anderen Disziplinen dar.

3.2 Bauen und Konstruieren als Komponenten des kindlichen Gestaltens

Analog zur bildnerischen Ausdruckweise stellt das Bauen ebenfalls eine Art des kindlichen Weltbegreifens dar. Betrachtungen zur Spielentwicklung wie auch zur Entwicklung gestalterischer Kompetenzen zeigen, dass Tätigkeiten des Bauens in der frühen Kindheit beginnen (vgl. Einsiedler 1999; Heimlich 2015). Das wiederholte Stapeln und Umwerfen von Bauklötzen hat beim Kleinkind einen erkundenden, entdeckenden Charakter. Das explorierende Tun wird nach und nach ergänzt durch eine vorsätzlichere Art des Bauens und Konstruierens. Dieses intentionale Vorgehen, bei dem das entstehende Produkt einer Vorstellung des Kindes entspringt, beginnt vor dem vierten Altersjahr und entwickelt sich beim vier- bis achtjährigen Kind zu elaborierteren Formen der Gestaltung (vgl. Heimlich 2015; Schenk-Danzinger 1998). Mit der Entwicklung des räumlichen Denkens, motorischer und kognitiver Fähigkeiten sowie den wachsenden Kenntnissen im Umgang mit Materialien und Werkzeugen nimmt auch die Komplexität der gebauten Objekte zu.

Dabei erweisen sich nicht nur der sachgerechte und geschickte Gebrauch von Werkzeugen, Probleme der Statik oder Fragen der Befestigungstechnik als zu bewältigende Schwierigkeiten, sondern vor allem die Konstruktion dreidimensionaler Formen. Ihre Realisierung bedingt einerseits räumliches Vorstellungsvermögen und andererseits das Kennen und Abwickeln einer logischen Konstruktionsprozedur, deren wesentliche Voraussetzung darin besteht, sich die räumliche Form als Ganzes wie auch in ihren Einzelteilen vorzustellen. Da Kinder in diesem Alter keine methodischen Mittel wie Skizzieren oder Entwerfen anwenden (vgl. Sundqvist/Nilsson 2018; Wyss 2018), muss ihnen die Vorstellung aus dem Zusammenspiel mentaler Leistung und konstruktiven Tuns gelingen. Je komplizierter die Bauformen sind, desto notwendiger wird es für sie, kognitive und manuelle Tätigkeit in einen Wechsel zu bringen (vgl. Kimbell/Stables 2008; Wyss 2018). Sie nutzen dabei eine Interaktion zwischen Denken und Handeln, wie sie im Prinzip auch Designschaffende – wenn auch mit mehr Bewusstheit und elaborierteren Methoden – bei der Produktentwicklung anwenden (vgl. Abb. 2).

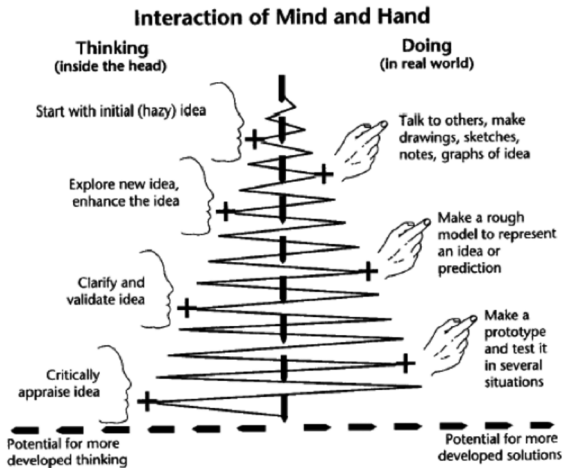


Abb. 2: Design & Technology Model (aus: Kimbell/Stables 2008, 75)

Beim Bauen und Konstruieren können Kinder technischen Phänomenen gestaltend begegnen. Insbesondere Aufgabenstellungen, die einen technisch-funktionalen Anspruch haben, eignen sich, um Schülerinnen und Schüler zu einem forschenden, tüftelnden Verhalten zu animieren. Die Tatsache, dass die hergestellten Objekte direkt zu erkennen geben, ob die gefundene Lösung funktioniert, ob sich der selbst gemachte Kreisel dreht oder schlingert, ob die Murmel aus der gebauten Bahn springt oder zum Ziel gelangt, führt Schülerinnen und Schüler dazu, einen technischen Ehrgeiz zu zeigen und in die Lösungsentwicklung zu investieren. Durch diesen gestaltenden Zugang wird Technik verstehbar, weil sie nutzbar ist. Die Förderung von Technikverständnis findet jedoch nicht erst dann statt, wenn sich Lernende mit Mechanik, Statik und Konstruktion befassen, sondern sie beginnt bereits beim Umgang mit Material und Werkzeug. Beim Gebrauch der Schere, bei der Anwendung der Beisszange, bei der Benutzung eines Schraubstocks entwickeln sich Fähigkeiten, die nicht nur die Feinmotorik und das manuelle Geschick betreffen, sondern auch das Verständnis für die Funktionsweise von Gegenständen und Dingen.

4 Bildungsprozesse begründen, initiieren, begleiten

Die Bedeutsamkeit von Betätigungsformen und von Auseinandersetzung mit Inhalten wie auch das Erwerben von Wissen und Können in schulischen Kontexten messen sich an erwartbaren Wirkungen, die sie für eine gegenwärtige und

künftige verantwortungsvolle und sinnerfüllte Lebensführung haben. Die Teilhabe an gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Ereignissen, die Entwicklung persönlicher, identitätsbildender Interessen und Kompetenzen, das Verfügen über Kommunikations-, Urteils- und Genussfähigkeit stellen Ressourcen für eine solche Lebensführung sowie Voraussetzungen für eine schulische und berufliche Entwicklung und Möglichkeiten für eine erfüllende Freizeitgestaltung dar. Die Fachbereiche Bildnerisches und Technisches Gestalten leisten diesbezügliche wesentliche Beiträge, die mit der Förderung der Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit im Kindergarten beginnen.

4.1 Gestaltungsprozesse zwischen Konstruktion und Instruktion

Fragen zur Förderung relevanter Fähigkeiten in der Kindheit werden in aktuellen Curricula u.a. aufgespannt zwischen entwicklungsorientierten und fachorientierten Perspektiven (vgl. Lehrplan 21, D-EDK 2016). Dabei richtet die entwicklungsorientierte Sichtweise ihren Blick auf jene Bereiche, die für das Aufwachsen in den ersten Lebensjahren elementar sind, aber auch darauf, wie Kinder ihrem Alter entsprechend lernen, welche Interessen und Bedürfnisse sie haben, in welcher Art sie sich mit Fragen und Themen beschäftigen (vgl. Wannack 2020). Diese Arten der kindlichen Auseinandersetzung mit Dingen sind in den ersten Jahren sehr stark von einem sinnesbetonten Umgang und dem Bedürfnis nach Expression geprägt (vgl. Duncker 2019; Reinwand 2013; Schäfer 2019). Dementsprechend haben Konzepte der ästhetischen Bildung und der Förderung gestalterischer Ausdrucksformen in Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten oder Kindergärten traditionellerweise einen hohen Stellenwert (vgl. Brenne 2019; Schäfer/Staeger 2016).

Die starke Verankerung gestalterischer Tätigkeitsformen in Bildungsplänen von Kindergärten ist in der ästhetischen Art des kindlichen Weltzugangs begründet. Durch sie erwerben Kinder Fähigkeiten, die sich aus der Sicht des Bildnerischen und Technischen Gestaltens als relevant bezeichnen lassen, da sie gestalterisches Wissen oder Können nicht nur vorbereiten, sondern aufbauen. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeiten, sich bildnerisch auszudrücken, sich auf visuell gestaltete Objekte einzulassen, sich durch den Umgang mit Material zu artikulieren und durch den Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen eigen Ideen praktisch umzusetzen. Verbunden mit der Entwicklung dieser Fähigkeiten erfolgt eine Stärkung des Gestaltungswillens und des Gestaltungszutrauens. Im Bildnerischen und Technischen Gestalten ergeben sich zwischen alters- und entwicklungsspezifischen Tätigkeits- und Lernformen, ästhetischen Handlungsweisen und der Förderung elementarer fachlicher Fähigkeiten grosse Entsprechungen (vgl. Wyss 2020).

4.2 Gestalten lehren

Ästhetische Erfahrungen haben sehr stark den Charakter von Ereignissen, nicht von Arrangements. In dieser Eigenschaft lassen sie sich durch inspirierende Rahmenbedingungen anregen, aber nicht zwingend herbeiführen. Sie entziehen sich zwar nicht dem intentionalen Lehren, aber bisweilen dem organisierbaren Lernen. Unter diesen Bedingungen stellt sich die Frage, wie ästhetisches Lernen in schulischen Settings von dem zu unterscheiden ist, was sich auch ohne pädagogisches ‚Zutun‘ vollziehen würde. Es stellt sich demnach die Frage, ob für Lernprozesse, die auf Zustände wie Neugierde, Aufmerksamkeit, Offenheit angewiesen sind und nicht unbedingt durch Anordnung zustande kommen, didaktische Steuerungen überhaupt ein notwendiges bzw. erwünschtes oder wirksames Mittel der Förderung sind.

Ja, das sind sie; gestalterische Lernprozesse bedürfen Formen der Förderung, bei der Arrangements mit unterschiedlichen Nuancen der Offenheit bzw. der Steuerung zur Anwendung kommen. Minimal arrangierte Settings haben im Bildnerischen und Technischen Gestalten einen hohen Stellenwert. Da Malmittel, Materialien und Werkzeuge einen grossen Aufforderungscharakter haben, können Formen des Anbietens gestalterische Tätigkeiten leicht in Gang bringen (vgl. Weber 2001). Um diese jedoch zu intensivieren oder in komplexe Gestaltungsprozesse zu überführen, braucht es seitens der Lehrperson oft eine auf Beobachtung beruhende Verstärkung der geweckten Neugier, eine Steuerung der Aufmerksamkeit oder eine Steigerung der Herausforderung, um den durch Interesse und Engagement begonnenen Spannungsbogen aufrechtzuerhalten. Dabei erweist sich die problemorientierte Gestaltungsaufgabe, die Interessen der Lernenden aufgreift, als ein überaus geeignetes Format (vgl. Stettler 2009). Gestaltungsvorhaben, die der Idee des Designprozesses folgen, beinhalten sehr unterschiedliche Lehr-Lern-Formen und bedingen seitens der Lehrperson ein nuancenreiches Spektrum an Begleitung und Unterstützung.

Das Initiieren und das Begleiten von Lernprozessen setzen bei Lehrpersonen ein Bewusstsein dafür voraus, dass die ästhetisch geprägten Formen des Weltzugangs und gestalterische Tätigkeiten bei aller Offenheit sowohl bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen als auch hinsichtlich sachlicher Inhalte eine fachliche Intention und Lenkung benötigen. Und es setzt eine Distanz zur idealisierten Vorstellung voraus, dass Kinder Fantasie und Kreativität per se besitzen – eine Auffassung, die sich in vielen sprachlichen Wendungen spiegelt, wenn die Rede davon ist, „der Kreativität des Kindes freien Lauf zu lassen“. Die Annahme, dass Fantasie und gestalterische Fähigkeit in die Wiege gelegte Gaben seien, führt zum Missverständnis, dass zielgerichtete Lernarrangements mit der Förderung von Kreativität nicht kompatibel seien oder dass Gestaltung immer ungezwungen, spielerisch und frei von Mühe und Anstrengung sein müsse.

5 Fragen der Professionalisierung – das Studienfach Ästhetische Bildung

Die Ästhetische Bildung strebt Lernprozesse an, bei denen Individualität und Subjektivität von Schülerinnen und Schülern wesentlich sind. Gestalterisches Lehren und Lernen lässt sich daher nur bedingt mit Begriffen wie ‚Diagnostik‘ und ‚Kompetenzmessung‘ in Beziehung setzen. Ästhetische Erfahrungen entziehen sich oftmals einer direkten Überprüfung nach Lernzuwachs. Solche Momente des Unbestimmbaren gehören zum Kern gestalterischer Bildungsprozesse, lassen Lehrende aber im Ungewissen darüber, ob sie das, was sie anstreben, auch wirklich erreichen – ein Umstand, der dazu veranlassen könnte, sich durch kleinschrittig angelegte Lernarrangements auf sicherere und kontrollierbarere Wege des Lehrens zu begeben. Was bewahrt angehende Lehrpersonen davor, diese Unwägbarkeit mit Unmöglichkeit gleichzusetzen? Welche Überzeugungen brauchen sie, um die für ästhetisches Lernen notwendige Offenheit nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln und instruktionale Lehrformen nicht als kreativitätshemmend einzuschätzen? Welche fachliche Basis, welche Konzepte lassen Studierenden ein Minimum an Handlungssicherheit zukommen?

Die Studien zur Ästhetischen Bildung, die am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW durch ein Grund- und ein Hauptstudium einerseits und durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Module andererseits strukturiert sind, haben das Ziel, dass Studierende die Potenziale und Bildungsanliegen des Bildnerischen und Technischen Gestaltens erkennen und sie zu alters- und entwicklungsspezifischen Formen der Weltaneignung von Schülerinnen und Schülern des Zyklus 1 in Beziehung setzen können. Das Verstehen der Charakteristik ästhetischer Bildungsprozesse soll die Erwartungen der Studierenden an eine Vermittlung fixer Handlungsanweisungen für das Unterrichten im Bildnerischen und Technischen Gestalten ablösen durch die Einsicht, dass das zielgerichtete Initiieren und Begleiten gestalterischer Lernprozesse jeweils situative Überlegungen, Entscheidungen und Handlungen verlangt, die sich auf begründet ausgewählte Lernziele und das qualifizierte Beobachten der Gestaltungsprozesse bei den Lernenden abstützen. Das Studium bietet eine Basis für den Aufbau des dafür notwendigen fachlichen und fachdidaktischen Wissens und Könnens. Bausteine dafür sind u.a. eine reflexive Beschäftigung mit Fragen zum eigenen Bildungs- und Fachverständnis, die Auseinandersetzung mit wissenschaftsbasierten fachlichen und fachdidaktischen Theorien und Konzepten, Einsichten in alters- und entwicklungsspezifische und für das Gestalten relevante Formen der Weltbegegnung und Welterfahrung der Vier- bis Neunjährigen sowie Gelegenheiten, die Herausforderungen gestalterischer Prozesse und deren Potenzial zur Generierung von Können und Wissen am eigenen Leib und Geist zu erfahren.

Eigengestalterische bildnerische und konstruktiv-technische Auseinandersetzungen und deren Reflexion sind im Studium aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht eine wichtige Komponente. Sie sind in Ergänzung zur theoretischen Bearbeitung das adäquate Mittel, um die Eigenheiten kreativer Prozesse zu verstehen, fachliche Gegenstände zu durchdringen sowie die eigenen Gestaltungs- und Problemlösekompetenzen zu erweitern. Eigengestalterische Auseinandersetzungen stellen zudem eine fachspezifische Erkundungs- und Handlungsweise dar, die für Lehrpersonen auch bei der Unterrichtsplanung notwendig ist, um Themen fachlich auszuloten, deren Komplexität zu verstehen, bildenden Potenziale zu erkennen und sinnvolle Lernarrangements daraus abzuleiten.

Die Lehrveranstaltungen im Studienfach Ästhetische Bildung werden jeweils unter der Perspektive des Bildnerischen und des Technischen Gestaltens konzipiert und durchgeführt. Dabei gilt es, zwischen den Fachbereichen ein sinnvolles Verhältnis zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität zu finden, sodass die jeweilige Eigenlogik wie auch die gegenseitige Bezugnahme der beiden Fachbereiche für die Studierenden deutlich werden – ein Umstand, der nicht nur für die beiden Gestaltungsfächer, sondern generell für das Initiieren und Begleiten von Lernprozessen, die im Zyklus 1 nicht zwingend fachlich strukturiert sind, wichtig ist. Lehrpersonen, die im Zyklus 1 unterrichten, sind gefordert, bei der Bearbeitung von Themen und Fragestellungen verschiedene fachliche Perspektiven einzunehmen und diese fruchtbar zu verbinden, was eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe darstellt (vgl. Künzli David und de Sterke in diesem Band).

Im Hinblick auf diesen Anspruch an das berufliche Wirken stellt eine generalistische Ausbildung die adäquate Form dar, Studierende auf das Unterrichten im Zyklus 1 vorzubereiten. Das Studium befähigt die angehenden Lehrpersonen dazu, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Vier- bis Neunjährigen umfassend zu betrachten, zu verstehen und zu begleiten. Ein Vorteil der generalistischen Ausbildung liegt demnach zwar in der Vielfalt der im Studiengang integrierten Disziplinen, wird aber erst dann zur Qualität, wenn diese nicht einfach als Addition von Studienfächern verstanden wird, sondern als gewollter Weg, Unterrichtssituationen im Zyklus 1 aus einer fachlichen und fachbereichsverbindenden Perspektive zu betrachten bzw. zu generieren und die Bildungsarbeit fachlich, aber auch quer zu den Fachbereichen zu denken. Die Pluralität der Bereiche ermöglicht es den Studierenden zudem, durch Vergleich und Differenz der Disziplinen das Verständnis für die jeweilige Eigentümlichkeit von Fachbereichen zu schärfen. Transversale Perspektiven stellen gerade auch für das Ausschöpfen ästhetisch geprägter Weltzugänge eine wichtige Voraussetzung dar und helfen, deren Potenzial nicht durch fachliche Sichtweisen zu verengen, sondern ästhetische Bildungsprozesse und Gestaltungsprojekte in einer Art zu situieren, dass Schülerinnen und Schülern der Zugang zu und die Beschäftigung mit lebensweltlichen Fragen in vielfältiger Weise ermöglicht werden.

Literatur

- Anning, A. & Ring, K. (2004): Making sense of children's drawings. Maidenhead: Open University Press.
- Barlex, D. (2015): Developing a Technology Curriculum. In: P. J. Williams (Hrsg.), The future of technology education. Singapore: Springer, 143-167.
- Bätschmann, O. (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Best, M. (2018): Problem-based Learning in Technology Education. In: M. de Vries (Hrsg.), Handbook of Technology Education. Cham: Springer, 489-503.
- Boehm, G. (2006): Was ist ein Bild? Paderborn: Fink.
- Boehm, G. (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: University Press.
- Borg-Tiburcy, K. (2017): Die ästhetische Dimension kindlicher Tätigkeit. Eine Rekonstruktion gemeinschaftlicher Herstellungsprozesse ästhetischen Sinns. Osnabrück: Springer.
- Brenne, A. (2019): „Ästhetisch-Künstlerisch Forschen“ – Möglichkeiten einer transdisziplinären ästhetischen Bildung in der frühen Kindheit. In: N. Neuss & L. S. Kaiser (Hrsg.), Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer, 57-69.
- Bulander, Y. (2017): Ästhetische Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. München: Kopaed.
- Cross, N. (1993): A History of Design Methodology. In: Design Methodology and Relationships with Science 71, 15-27.
- Davis, M. (1998): Making a Case for Design-based Learning. In: Arts Education Policy Review, 100. Jg. (H. 2), 7-14.
- DeLoache, J. S. (1995): Early Understanding and Use of Symbols – the Model. In: Current Directions in Psychological Science, 4. Jg. (H. 4), 109-113.
- DeLoache, J. S. (2004): Becoming symbol-minded. In: Trends in Cognitive Sciences, 8. Jg. (H. 2), 66-70.
- Dieterich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Duncker, L. (2018): Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen. München: Kopaed.
- Duncker, L. (2019): Die Bedeutung ästhetischen Lernens für eine Theorie der Kindheit – pädagogisch-anthropologische und sozialwissenschaftliche Begründungszusammenhänge. In: N. Neuss & L. S. Kaiser (Hrsg.), Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer, 39-53.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule. Luzern: D-EDK.
- Eid, K., Langer, M. & Ruprecht, H. (2002): Grundlagen des Kunstunterrichts eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn: Schöningh.
- Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellis, S. & Siegler, R. (1994): Development of Problemsolving. In: R. J. Sternberg (Hrsg.), Thinking and problem solving. San Diego: Academic Press, 333-367.
- Eucker, J. (1997): Mit den Händen denken – der Balancier zwischen Phantasie und Technik. In: Die Grundschulzeitschrift (Ästhetische Erziehung II), 2. Jg. (H. 19), 107-112.
- Heimlich, U. (2015): Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hergert, R., Mätzler Binder, R. & Vögelin, D. (2005): Ebenen und Dimensionen der gestalterischen Auseinandersetzung. Technisches und Textiles Gestalten Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum, 138-148.
- Heufler, G. (2012): Design basics. Von der Idee zum Produkt. Sulgen: Niggli.
- Hofmann, W. (2003): Goya. Vom Himmel durch die Welt zur Hölle. München: C.H. Beck.

- Homberger, U. & Meier, U. (2007): Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Huber, H. D. (2007): Die Sinnlichkeit des Wissens. In: R. Niehoff & R. Wenrich (Hrsg.), Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München: Kopaed, 321-335.
- Jonasson, D.h. (2011): Learning to solve problems. A handbook for designing problem-solving learning environments. New York: Routledge
- Kangas, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2018): Collaborative Design Work in Technology Education. In: M. de Vries (Hrsg.), Handbook of Technology Education. Cham: Springer, 597-610.
- Kimbell, R. & Stables, K. (2008): Researching design. Learning issues and findings from two decades of research and development. Dordrecht: Springer.
- Kirchner, C. (2009): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolodner, J. L. (2003): Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Middle-School Science Classroom. Putting Learning by Design(tm) Into Practice. In: Journal of the Learning Sciences, 12. Jg. (H. 4), 495-547.
- Krieg, E. (2004): Lernen von Reggio. Theorie und Praxis der Reggio-Pädagogik im Kindergarten. Lage: Jacobs.
- Laner, I. E. (2018): Ästhetische Bildung. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Lawson, B. (2006): How designers think. The design process demystified. Amsterdam: Elsevier.
- Liebau, E. (2013): Ästhetische Bildung. Eine systematische Annäherung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg. (H. 3), 27-41.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2007): Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- Neuss, N. & Kaiser, L. S. (2019): Ästhetische Erfahrung als Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In: N. Neuss & L. S. Kaiser (Hrsg.), Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-22.
- Niehoff, R. (2009): Bildung – Bild(er) – Bildkompetenzen. In: K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen: Athena, 13-41.
- Niiranen, S. (2019): Supporting the development of students' technological understanding in craft and technology education via the learning-by-doing approach. In: International Journal of Technology and Design Education. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09546-0>.
- Pöppel, E. (2014): Das ästhetische und das mimetische Prinzip als Rahmen der verschiedenen Formen des Wissens. In O. Jahraus (Hrsg.), Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster: Waxmann, 20-35.
- Regel, G. (2008): Die bildnerische Tätigkeit des Kleinkindes und ihre Entwicklung. In: G. Regel & F. Schulz (Hrsg.), Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. München: Kopaed, 428-454.
- Reinwand, V. (2013): Ästhetische Bildung – Eine Grundkategorie frühkindlicher Bildung. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, 573-585.
- Richter, H.-G. (2000): Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.
- Rittel, H. W. J. (2013): Thinking design. Transdisziplinäre Konzepte für Planer und Entwerfer. Basel: Birkhäuser.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1992): Dilemmas in einer Allgemeinen Theorie der Planung (1973). In: K. T. Edelmann & G. Terstiege (Hrsg.), Gestaltung denken. Grundlagentexte zu Design und Architektur. Basel: Birkhäuser, 275-282.

- Schäfer, G. E. (2019): Bedeutung der Ästhetik für frühkindliche Bildungsprozesse. In: N. Neuss & L. S. Kaiser (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im Vor- und Grundschulalter*. Stuttgart: Kohlhammer, 23-38.
- Schäfer, G. E. & von der Beek, A. (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar: Verlag Das Netz.
- Schäfer, G. E. & Staege, R. (2016): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen*. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schenk-Danzinger, L. (1998): *Entwicklung, Sozialisation, Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz, M. (2005): *Ordnungen der Bilder*. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München: Fink.
- Schuster, K. P. (2005): Unausdeutbar – Goyas Capricho 43 als Sinnbild der Moderne. In: K.P. Schuster & W. Seipel (Hrsg.), *Goya, Prophet der Moderne*. Köln: Dumont, 33-41.
- Seel, M. (2007): Das Glück der Form. Über eine Dimension ästhetischer Bildung. In: E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Schönheit Traum – Kunst – Bildung*. Bielefeld: transcript, 17-32.
- Staege, R. (2016): *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stettler, A. (2009): Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit im Technischen Gestalten. In: *Werkspuren*, 26. Jg. (H. 114), 52-53.
- Sundqvist P. & Nilsson T. (2018): Technology education in preschool. Providing opportunities for children to use artifacts and to create. In: *International Journal of Technology and Design Education*, 28. Jg., 29-51.
- Theuerkauf, W. E. (2013): *Prozessorientierte technische Bildung ein transdisziplinäres Konzept*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Uhlig, B. (2014): Zeichnen wollen und Zeichnen können. Zeichendidaktische Notate. In: B. Lutz-Sterzenbach & J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zeichnen als Erkenntnis*. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München: Kopead, 412-451.
- Vries, M. de (2005): The Nature of Technological Knowledge. Philosophical Reflections and Educational Consequences. In: *International Journal of Technology and Design Education*, 15. Jg., 149-154.
- Wannack, E. (2020): Reflexionen zum Zyklus 1. In: T. Stuber & B. Wyss (Hrsg.), *Technik und Design. Zyklus 1*. Bern: hep, 76-81.
- Weber, K. (2001): *Werkweiser 1 für technisches und textiles Gestalten*. Handbuch für Lehrkräfte Kindergarten bis 2. Schuljahr. Bern: blmv.
- Welsch, W. (2003): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Wensierski, H.-J. von & Sigener, J.-S. (2015): *Technische Bildung. Ein pädagogisches Konzept für die schulische und außerschulische Kinder- und Jugendbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wichelhaus, B. (2020): Zugänge zur Kunst – Semiotik in der Kunstrezeption. In: J. Kirschenmann (Hrsg.), *Zugänge Welt der Bilder-Sprache der Kunst*. München: Kopead, 111-128.
- Wiesmüller, Ch. (2010) *Zur ästhetischen Komponente technischer Bildung*. Vortrag Jahrestagung der DGTB. Online unter: www.dgtb.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Tagung/Potsdam/Beitraege/Wiesmueller.pdf.
- World Design Organization (2020): *Definition of Industrial Design*. Online unter: <https://wdo.org/about/definition>.
- Wyss, B. (2017): Design oder Nichtsein. *Werkspuren*, 34. Jg. (H. 148), 30-35.
- Wyss, B. (2018): *Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und Achtjährigen*. Theoretische Grundlagen und empirische Studie zur Technischen Gestaltung in Kindergarten und Unterstufe. München: Kopead.
- Wyss, B. (2020): *Gestaltungskompetenzen im Zyklus 1*. In: T. Stuber & B. Wyss (Hrsg.), *Technik und Design. Zyklus 1*. Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep, 104-109.
- Zirfas, J. (2019): *Ästhetische Erfahrung*. In: G. Gödde & J. Zirfas (Hrsg.), *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierung – Strategien*. Stuttgart: Metzler, 134-142.

Elke Gramespacher, Susanne Störch Mehring, Zita Bucher und Claudia Klostermann

Bewegungsbildung für Kinder: Für „Generalistinnen“ und „Generalisten“ nicht nur eine sportdidaktische Herausforderung!

Beim Eintritt in institutionalisierte schulische Bildungsprozesse erhalten Kinder vielfältige Einblicke in den Kulturbereich „Bewegung, Spiel und Sport“: Gerade zu Beginn des Zyklus 1¹ werden viele Lernanlässe bewegt gestaltet und die Schülerinnen und Schüler können sich im freien Spiel auch frei bewegen. Zudem erleben sie geleitete Sport- und Bewegungslektionen in Turn- und Schwimmhallen, Bewegungsräumen oder draussen. Die Kinder bringen verschiedene Bewegungskompetenzen mit und nutzen die Angebote ganz unterschiedlich:

Während die einen die Bewegungs- und Sportlektionen drinnen in den Turnhallen oder draussen sehr schätzen und ihren fast unermüdlichen Bewegungsdrang dort intensiv ausleben, Gegenstände gezielt werfen und kicken, insgesamt ihre (Um-)Welt bewegt erkunden und dabei mit anderen Kindern bewegte Spiele spielen und Freude an Bewegung zeigen, bewegen sich andere Kinder eher kleinräumig, sind während Bewegungs- und Sportlektionen eher zurückhaltend oder vorsichtig, können nicht beidbeinig vom Boden abspringen oder Bälle fangen und vermeiden die Teilhabe an Bewegungsspielen.

Kinder greifen auf Bewegungserfahrungen aus ihrer Primärsozialisation zurück, die durch die soziale Herkunft (vor allem Bildung, ökonomische Verhältnisse, Beruf der Eltern) gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Haut/Emrich 2011; Lamprecht/Fischer/Wiegand/Stamm 2015; Mutz/Albrecht 2017; Schlesinger/Oelze/Schulz 2017). Auch wenn Bewegung, Spiel und Sport in den einzelnen Familien unterschiedlich relevant sind, ist die Nähe des Bildungsbereichs „Bewegung und Sport“ zum Alltag der Kinder offensichtlich und es kann in diesem Kontext von einem Lebensweltbezug gesprochen werden (vgl. Schlesinger et al. 2017). Der Lebensweltbezug ist auch im sportpädagogischen Diskurs zentral, wenn es um schulsportlich zu fördernde Bildungsprozesse geht. Diese werden als „Bewegungsbildung“ verstanden, die Kinder zur Teilhabe an der ausserschulischen Bewegungs- und Sportkultur befähigen und eine über das Handlungsfeld „Bewegung

1 Der Zyklus 1 umfasst in der Volksschule der Schweiz die beiden obligatorischen Kindergartenjahre (auch Elementarunterricht genannt) und die Klassenstufen 1 und 2; alle vier Schuljahre sind Teil der Primarstufe. Die obligatorische Einschulung erfolgt im vierten Lebensjahr, weshalb die Schüler*innen im Zyklus 1 in der Regel vier bis acht Jahre alt sind.

und Sport“ hinausgehende umfassende Persönlichkeitsbildung und -erziehung fördern soll. Insofern müssten

Bewegungsbildung bzw. *sportliche Bildung* (letztere als eine spezielle Ausprägung von Bewegungsbildung verstanden) [...] als *Vermittlungsprozesse*, als ein *Beziehungsgeschehen* verstanden werden, nämlich als eine spezifische Weise des In-Beziehung-Tretens, der Auseinandersetzung von Mensch und Welt; als aktive Vorgänge der selbstgesteuerten Bewegung einer Person oder mehrerer Personen in der Auseinandersetzung mit spezifischen Erfahrungsfeldern der naturhaften und der kulturellen Wirklichkeit. Die zentrale Aufgabe der Bewegungs- bzw. der Sportbildung wird dann darin gesehen, den Zugang zu so verstandenen, also an die Leiblichkeit des Menschen, sein Bewegungsbedürfnis und seine potentielle Bewegungsfähigkeit gebundenen Formen der Wirklichkeitserfahrung und -gestaltung zu eröffnen. (Klafki 2005, 19f.; Hervorhebung im Original)

Bewegungsbildung ist ein qualitativ bestimmbarer Erfahrungsprozess, der an Schulen vermittelt wird. Sie verweist nicht nur auf den sportpädagogischen Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“, vielmehr kommen zugleich gesellschaftliche und soziale Aspekte von Bildung beziehungsweise Zugängen zur Welt, also eine allgemeinbildende Perspektive auf Bewegungserziehung, in den Blick, die als „Erziehung durch Sport“ gefasst ist (vgl. Prohl/Ratzmann 2018). Daher ist „Bewegung und Sport“ Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags, der tradiert, gesetzlich verankert und in stetiger Entwicklung begriffen ist (vgl. Gramespacher/Ferrari/Moser/Kühnis 2019).

Für den Fachbereich „Bewegung und Sport“ sind mehrere sportwissenschaftliche Bezugsdisziplinen wie zum Beispiel die Sportpädagogik, die Sportdidaktik, die Sportsoziologie, die Sportpsychologie und die Trainingswissenschaft von Bedeutung. Beim Unterrichten von „Bewegung und Sport“ mit vier- bis achtjährigen Schülerinnen und Schülern kommen die *Psychomotorik* und die *Rhythmik*, welche die Bewegung mit der Musik verknüpft, hinzu. All diese Bezugsdisziplinen sind zugleich selbst als interdisziplinäre Wissenschafts- und Fachdisziplinen beziehungsweise als Querschnittswissenschaften und -disziplinen zu begreifen. So lässt sich etwa der Gegenstand „Sport“ in der Sportwissenschaft nur durch verschiedene theoretische wie empirische Zugänge aus ihren Mutterwissenschaften (z.B. Bildungswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Medizin) (inter)disziplinär erforschen (vgl. Willimczik 2011) und die empirische Schulsportforschung untersucht aufgrund der Bedeutungsvielfalt des Sports in der Schule verschiedene Output-Variablen, die neben den Bezügen zum motorischen Lernen etwa Fragen zur Gesundheit oder zur Emotion aufnehmen (vgl. Gogoll/Gerlach 2020, 469). An diesem breiten fachlichen Horizont orientieren sich auch Studien zur Professionalisierung Sport unterrichtender Generalistinnen und Generalisten und weisen Kompetenzen aus, die sich Studierende etwa in generalistischen Bachelorstudi-

engängen im Fachbereich „Bewegung und Sport“ aneignen sollten (vgl. Liebl/Sygyusch 2020; Valkanover/Oswald/Blum/Conzelmann 2014).

Um die Ansprüche, die sich im Zyklus 1 mit dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ verbinden, zu erläutern, stellt Abschnitt 1 den Bildungsgegenstand und dessen Bildungsrelevanz vor. Abschnitt 2 rückt fachdidaktische Perspektiven in den Fokus und verdeutlicht fachliche (vgl. Abschnitt 2.1) und fachbereichsverbindende (vgl. Abschnitt 2.2) Zugänge zum Bildungsgegenstand. Abschnitt 3 skizziert unsere Konzeption des Studienfachs „Bewegung und Sport“ im Bachelorstudium Lehramt Zyklus 1. Abschnitt 4 resümiert die Herausforderungen mit Blick auf das Studienfach und gibt Anregungen für eine Weiterführung des Studienfachs „Bewegung und Sport“ in einem möglichen Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1.

1 Bildungsgegenstand und Bildungsrelevanz

Durch die Fokussierung auf die körperliche Dimension leisten Bewegung, Spiel und Sport einen unverzichtbaren und einzigartigen Beitrag zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag (zur *Bewegungserziehung* im Zyklus 1 vgl. Kühnis 2010). Im Zyklus 1 werden Bewegung, Spiel und Sport durch die Psychomotorik und die Rhythmik sinnvoll ergänzt² und bilden in dieser Konstellation den Kern unterrichtlicher Tätigkeiten in den Lehr-Lern-Arrangements der Bewegungsförderung und des Bewegungs- und Sportunterrichts. Dabei wird nicht nur der Doppelauftrag – „Erziehung zum/in Sport“ *und* „Erziehung durch Sport“ – wahrgenommen; vielmehr ermöglichen Bewegungsbildung und Sport, Letzterer als „spezielle Ausprägung von Bewegungsbildung“ (vgl. Klafki 2005, 19), mehrere Zugänge zur Welt, denn Bewegung kann als Bildungsgegenstand, als Medium der Entwicklungsförderung, als Medium des Lernens und als Medium der Gesundheitsförderung verstanden werden (vgl. Fischer 2014).

Das Modell (vgl. Abb. 1) verdeutlicht die Bedeutungsvielfalt, durch die Bewegung, Spiel und Sport zusätzlich eine Relevanz erhalten, die weit über polysportive Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten hinausgeht und damit den umfassenden Anliegen des Fachbereichs nachkommt:

Erziehung zum und durch Bewegung, Spiel und Sport [...] bedeutet, dass sich die Auswahl von Zielen und Inhalten des Sports in der Schule einerseits am Sport in Kultur und Gesellschaft orientiert. Schulsport soll auf diesen Sport vorbereiten [...]. Andererseits ist dieser Sport auch Medium der Bildung und Erziehung der Persönlichkeit, indem durch Sport grundlegende Erfahrungen körperlicher, personaler, emotionaler

2 Im Zyklus 2 ergänzen zum Beispiel die Outdoor- und Erlebnispädagogik.

und sozialer Art ermöglicht werden. Erziehung durch Sport zielt über das Handlungsfähigkeit Sport hinaus auf Individuum und Gesellschaft insgesamt. (Neuber/Golenia/Krüger/Pfitzner 2013, 425)

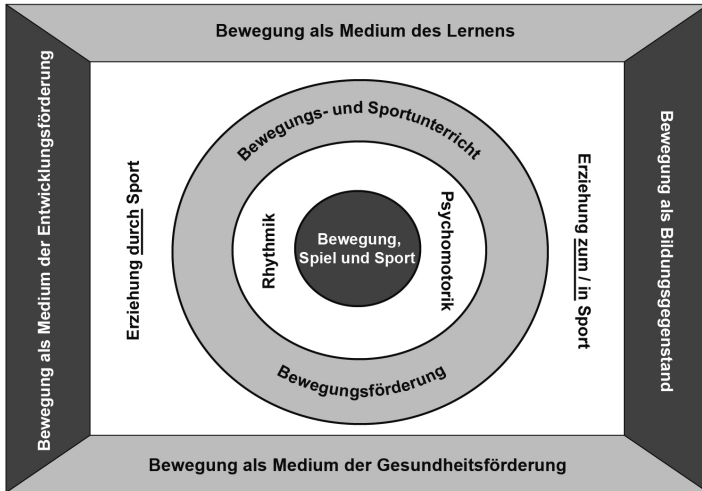


Abb. 1: Modell zur Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport (hier: im Zyklus 1)

Der Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“ ist auf die ausserschulische Sport- und Bewegungskultur ausgerichtet und zielt auf die Ausbildung einer „kulturellen Basiskompetenz“ (vgl. Baumert 2002, zitiert nach Dressler 2013, 186). Dies bedeutet in der praktischen Umsetzung mehr als eine Förderung des motorischen Könnens. Das zentrale sportpädagogische Ziel ist eine auf den Alltag bezogene Bewegungsbildung, die in sportpädagogischen Diskursen begrifflich gefasst wird als bewegungs-, spiel- und sportbezogene *Handlungsfähigkeit*. Handlungsfähigkeit ist seit den 1970er-Jahren das tragende sportpädagogische Konzept (vgl. Meinberg 1991, 102ff., hier mit Verweis auf Kurz 1977; Ehni 1979; später z.B. Kurz 2004; Schierz/Thiele 2013), prägt tradierte und künftige sportpädagogische und sportdidaktische Entwicklungen in der Schweiz (vgl. Egger 2009; Gramespacher/Jeisy/Voisard/Kühnis im Erscheinen; Messmer 2013a) – und wird aktuell durch das Konzept der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz (vgl. Gogoll 2013) ergänzt; als deren Gemeinsamkeit kann allerdings nicht nur die Befähigung zur Teilhabe an der ausserschulischen Sport- und Bewegungskultur betrachtet werden. Vielmehr sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, durch mehrperspektivische und reflexive Bewegungs- und Sporterfahrungen über die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport in ihrem Lebensentwurf selbstständig und begründet entscheiden zu können (vgl. Gogoll 2013).

Diese auf das gesamte Leben und perspektivisch auf das lebenslange Sporttreiben bezogenen Zielsetzungen gewinnen durch die fortschreitenden Ausdifferenzierungen des Sports (im Sinne einer Ausweitung des Sportverständnisses und einer stetigen Zunahme an Sportarten und Sportaktivitäten, die mit verschiedenen Sinnbezügen belegt werden) zunehmend an Bedeutung (vgl. Klostermann/Nagel 2014; Willimczik 2007). Mit dem Begriff der *Mehrperspektivität* verknüpft sich die Vorstellung, dass die einzelnen Inhalte der Kompetenzbereiche³ mit den im Fachbereich „Bewegung und Sport“ zentralen pädagogischen Perspektiven Leistung, Eindruck, Ausdruck, Miteinander, Wagnis und Gesundheit (vgl. D-EDK 2016; Kurz 2004) zu verbinden sind und dass sie nicht nur sportlich, also im Sinne eines Leistungsvergleichs, ausgelegt werden sollen (vgl. Balz 2009): Kinder sollen nicht nur lernen, schnell zu laufen, um ihre körperliche Leistung zu steigern; vielmehr vermittelt schnelles Laufen unter der Perspektive des Eindrucks eine intensive Körpererfahrung (z.B. der Atmung), fördert die Wahrnehmungsfähigkeit, ist für das Miteinander in vielen Bewegungs- und Sportspielen (z.B. Fangspiele) wichtig und trägt zum Gesundheitshandeln bei.

Während sich der Auftrag der „Erziehung zum/in Sport“ im Wesentlichen auf *Bewegung als Bildungsgegenstand* bezieht, verdeutlicht der Auftrag „Erziehung durch Sport“ seinen erweiterten pädagogischen Anspruch. Dieser bezieht sich nicht nur auf Bewegung als Bildungsgegenstand, sondern auch auf Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, als Medium des Lernens sowie als Medium der Gesundheitsförderung (vgl. Abb. 1). *Bewegung wird als vielseitiges Medium der Entwicklungsförderung betrachtet* (vgl. Krus 2018; Voss 2019; Zimmer 1999). Dies betrifft etwa die psychisch-emotionale und die soziale Entwicklung der Kinder, was in dieser Funktion die Bedeutung der Bewegung im Sinne eines zentralen Zugangs zur Welt hervorhebt: Bewegung ermöglicht es Kindern, sich ihre (Um-)Welt zu erschliessen und persönlich darauf Einfluss zu nehmen. Bewegung ist für Kinder eine zentrale Quelle der Erfahrung: *Nur bewegt* können sie die (Um-)Welt wahrnehmen, (be)greifen, erkennen, erkunden und persönliche Einflussnahme auf sie erproben. Bewegung und Sport, werden – meist in Form des bewegten Spiel(en)s – als körperbezogene Modi kindlicher Welterschließung betrachtet (vgl. Laging/Kuhn 2018; Voss 2019). Dazu dienen den Vier- bis Achtjährigen basale Bewegungsformen und elementare Fertigkeiten, die in bewegten Spielen relevant sind; dies sind zum Beispiel das Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Gleiten, Rollen, Fahren, Hüpfen, Ziehen, Stossen, Klettern, Schaukeln, Schwingen (vgl. Roth/Roth 2009). Basale Bewegungsformen und elementare Fertigkeiten befähigen das Kind zur Wahrnehmung der materialen, personalen und sozialen (Um-)Welt (vgl. Scherler 1990).

3 Dies sind laut Lehrplan 21 (vgl. D-EDK 2016): Laufen, Springen, Werfen; Bewegen an Geräten; Darstellen und Tanzen; Spielen; Gleiten, Rollen, Fahren; Bewegen im Wasser.

Die Perspektive auf Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung wird im Zyklus 1 durch den Einbezug der Psychomotorik und der Rhythmik gestärkt. Die individuelle Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt über den eigenen Körper und die Bewegung ist ein zentrales Thema der Psychomotorik. Auf der Basis der Wahrnehmung des Körpers und der (Bewegungs-)Handlungen erkundet und begreift das Kind reflexiv sein Selbst und sein soziales und materiales Umfeld. In der Psychomotorik „werden Menschen dazu angeregt, sich handelnd mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Sie sollen sich diese in Bewegung erschließen und erfahren beziehungsweise lernen, ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechend auf ihre Umwelt einzuwirken [...]“ (Kuhlenkamp 2017, 45). Ausgehend von einem handlungsorientierten Begreifen aufgrund des Bewegungs- und Körpererlebens kann das Kind seine Persönlichkeit entwickeln. Diese Ausrichtung der Psychomotorik findet sich im Bildungsauftrag für das Unterrichten von Bewegung und Sport und steht primär im Kontext der „Erziehung durch Sport“ (vgl. Balz 2009). Dabei verweist der Begriff Psychomotorik auf den engen Zusammenhang von Bewegen, Handeln, Erfahren und Wahrnehmen. Die Rolle der Psychomotorik ist hier nicht therapeutischer Art⁴; vielmehr verfolgt sie

[...] einerseits das Ziel [...], über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen – also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken, andererseits soll jedoch auch eine Bearbeitung motorischer Schwächen und Störungen, aber auch der Probleme des Kindes in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt ermöglicht werden. (Zimmer 1999, 22)

Beim Unterrichten von „Bewegung und Sport“ sind der Körper und die *Bewegung als Bildungsgegenstand* auch im Sinne der „Erziehung durch Sport“ zu verstehen. Das Spüren des Körpers ist für Bildungsprozesse beim Bewegungslernen ein ebenso zentrales Charakteristikum (vgl. Laging 2005, 169) wie das Reflektieren über den Körper, Bewegungen und Bewegungsvorstellungen. Dieser Aspekt spielt auch in der Psychomotorik eine Rolle: Das Kind kann den eigenen Körper in Bewegung und Ruhe, in Anspannung und Entspannung erleben, (körperliche) Grenzen wahrnehmen, diese ausweiten und sie dabei mit seinem Emotionserleben in Beziehung setzen. Dabei entwickelt sich das Kind und steht als Gestalter*in seiner eigenen Welt im Zentrum, wobei sein Körper und seine Bewegung als Medium der Erkenntnisgewinnung dienen (vgl. Kuhlenkamp 2017; vgl. dazu auch Abschnitt 2.2). Und das Kind kann sich in der Auseinandersetzung mit eigenem Körpererleben und eigener Handlungsfähigkeit als selbstwirksam und als einwirkend auf seine Umwelt erleben. Diese Prozesse tragen auch dazu bei, dass das

4 In der Schweiz ist die Psychomotoriktherapie ein sonderpädagogisches Angebot, das Lehrpersonen, Psychomotoriker*innen und weitere Fachpersonen kooperativ gestalten (vgl. dazu z.B. Störch Mehring 2013).

Kind eine Gewissheit über eigene körperliche und bewegungsbezogene Fähigkeiten aufbauen, sich selbst als wirksam erleben und dabei sein – auch körper- und sportbezogenes – Selbstkonzept entfalten kann. Die Förderung der Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung und eines positiven (körperbezogenen) Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler mithilfe des Mediums Bewegung kann beim Unterrichten von Bewegung und Sport gelingend umgesetzt werden, wenn eine bewusste Auseinandersetzung und Reflexion realisiert wird; dies wurde in der „Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)“ aufgezeigt (vgl. Conzelmann/Schmidt/Valkanover 2011).

Die Rhythmik, verstanden nicht nur als handlungsorientiertes und mehrdimensionales, sondern auch als ästhetisches Verfahren, fusst auf der Wechselwirkung von Bewegung und Musik. Bewegung ist in der Rhythmik ebenso ein Bildungsgegenstand wie ein Medium der Entwicklungsförderung. Durch die Verbindung der zwei in der Rhythmik als gleichwertig betrachteten Bereiche Bewegung und Musik, die Mittel wie auch Inhalt und Ziel sind (vgl. Klicpera 2016; Thaler-Battistini 2019), eröffnen sich spezifische, für das Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 verschiedene bildungsrelevante Handlungsfelder und Lernbereiche: Sensibilisierung der Sinne (Differenzierung der Wahrnehmung und Körpererfahrung), Entwicklung sozialer Kompetenzen (Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Aspekte der Interaktion) und persönliche Ausdrucksfähigkeit (kreatives Gestalten in Bewegung, Musik, mit Stimme, Sprache, Bild und Material; vgl. Bankl/Mayr/Witoszynskij 2009). Der für die Rhythmik konstitutive Zusammenhang von Bewegung und Musik ist komplex, schliesst an die oben beschriebenen bildungsbezogenen Aspekte zu Bewegung, Spiel, Sport und Psychomotorik an und erweitert diese dezidiert um die ästhetische Perspektive, denn hier kommt das Entwickeln kreativer Fähigkeiten in Bewegung und mit Musik hinzu. Daher wird die Rhythmik dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ im Sinne der Bewegungskünste dem Kompetenzbereich „Darstellen und Tanzen“ zugeordnet.

Die Rhythmik ist auch mit Blick auf die *Bewegung als Medium des Lernens* relevant, da sie unter anderem auf eine alltagsintegrierte Sprachentwicklung zielt. Gemäss Zimmer (2016) fördert der bewegte Zugang zur Welt das Erkennen und Wahrnehmen der (Um-)Welt und bildet eine Voraussetzung für Sprachentwicklung. Diesem Prinzip entsprechend werden in der Rhythmik (improvisierte) Klänge, Verse, Reime oder (Bewegungs-)Lieder bewegt gestaltet und beim (freien) Tanzen, Bewegen und Zeichnen zu Klängen und Rhythmen musikalische Strukturen und Ausdrucksqualitäten in Bewegungsabläufen erlebbar, von den Kindern in ihren Qualitäten erkannt, dargestellt und schliesslich sprachlich erfasst; das Arbeitsprinzip der Rhythmik lautet: „erleben – erkennen – benennen“ (vgl. Bühler/Thaler 2006). Allmählich lernen die Kinder, ihre körperlichen Erfahrungen und Bewegungsqualitäten in eigenen Worten zu verbalisieren, und eignen sich da-

bei auch relativierende, zugleich sozialräumlich orientierende Grundbegriffe wie „allein – gemeinsam“, „laut – leise“, „weit – nah“, „hoch – tief“ und so weiter an. So eröffnet sich den Kindern ein Zugang zu einer sinnhaften Ordnung der (Um-) Welt und der Dinge und sie lernen auch, diese einzuordnen, zu unterscheiden, zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Danuser-Zogg 2019). Schüler*innen entwickeln durch eine bewegte Auseinandersetzung mit den Raumdimensionen eine sich zunehmend differenzierende Raumvorstellung, was sie unter anderem darin unterstützt, ihren Körper differenziert wahrzunehmen. Hier zeigt sich auch eine enge Verbindung zur Welterschliessung – als differenzierende Aneignung des eigenen innerlichen und äusserlichen Lebensraums – mit der kognitiven beziehungsweise sprachlichen Organisation des Wahrnehmungs- und Handlungsraums. Diese Prozesse sind unter anderem für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen und Schreiben relevant, der das Unterscheiden räumlicher Strukturen wie etwa das Erkennen von Reihenfolgen in der Repräsentation von Laut- beziehungsweise Buchstabenfolgen voraussetzt (vgl. Fischer 2018). Und diese Prozesse sind auch für die Entwicklung und die Aneignung sportbezogener Kulturtechniken relevant, da sie immer auch die motorische – mithin die neuro-nale und die muskuläre – Entwicklung der Kinder fördern.

Weiter finden wir mit Blick auf die Bewegung als Medium des Lernens kognitionspsychologisch fundierte und anthropologische und psychomotorische Ansätze. Ersteren zufolge trägt Bewegung zur Entwicklung neuronaler Strukturen bei – auch, weil sie die Hirndurchblutung erhöht –, was in der Folge (meta)kognitive (Lern-)Prozesse begünstigt (z.B. *cognitive stimulation hypothesis*; vgl. Tomporowski/McCullick/Pendleton/Pesce 2015), die beim Unterrichten spielerisch gefördert werden können (vgl. Eckenbach 2019). Neurowissenschaftlich begründete Zusammenhänge sind belegt und tragen „zu einer bewegungsinduzierten Verbesserung derjenigen kognitiven Infrastruktur bei, die für ein erfolgreiches Lernen und bessere darauf basierende Lernleistungen erforderlich ist“ (Gogoll/Gerlach 2020, 465). Ansätze, die anthropologisch und psychomotorisch argumentieren, nehmen bestimmte kognitive Lernbereiche in den Blick und fokussieren dabei auf die in der Kindheit typische Art der Erkenntnisgewinnung (vgl. Krus/Jasmund 2019). Diese Ansätze betrachten das Lernen mit dem und über den Körper als zentralen Aspekt: Bewegt werden Erfahrungen möglich, die auch Irritation auslösen und im reflexiven Gespräch mit Schülerinnen und Schülern bewusstgemacht werden sollen, damit sie diese im Hinblick auf ihren Bildungsprozess einordnen können.

Schliesslich wird der Fachbereich „Bewegung und Sport“ seit jeher durch sein gesundheitsförderliches Potenzial begründet (vgl. Balz/Erlemeyer/Kastrup/Mergelkuhl 2016). Mit *Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung* befasst sich die Sportpädagogik seit dem 19. Jahrhundert; hier wurde etwa die Gymnastik der Philanthropen fokussiert (vgl. Krüger 2018). Obgleich dieser Begründungszu-

sammenhang tradiert daher kommt, ist er derzeit von grosser Brisanz. Die Gründe dafür finden sich in dem breit geführten Diskurs über eine zunehmende Bewegungsarmut bei Kindern, die durch sich verändernde kindliche Lebenswelten entsteht. Medizinisch motivierte Warnungen verweisen auf negative gesundheitliche Folgen aufgrund abnehmender Bewegungsaktivität bei Kindern (vgl. Voss 2019). Die World Health Organization (2010) empfiehlt für Kinder eine Bewegungszeit in mittlerer bis hoher Intensität von mindestens 60 Minuten pro Tag. Europaweit erreichen im Schnitt etwa 18% der Kinder diese Empfehlung (vgl. Konstabel et al. 2014), in der Schweiz sind dies bei den Sechs- bis Sechzehnjährigen 65%, wobei bei den jüngeren Kindern ein weitaus grösserer Anteil die Empfehlungen im Alltag umsetzt (Sechs- bis Siebenjährige: 99.8%; vgl. Bringolf-Isler/Probst-Hensch/Kayser/Suggs 2016). Auch deshalb sichert das Sportförderungsgesetz (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2011, 2012) ein wöchentliches Dreistunden-Obligatorium für die Volksschule der Schweiz und fordert Qualität im Sport in der Schule, die durch sinnvolle *und* durch möglichst viel Bewegung im Schulalltag erreicht werden soll.

Das Konzept „Bewegte Schule“ (vgl. Illi 1991; Illi/Breithecker/Mundigler 1998), welches auf einer schulsportübergreifenden Perspektive auf Bewegung fusst und Bewegung als Rhythmisierungs- und Entlastungsmöglichkeit betrachtet, ermöglicht die Umsetzung dieser Forderung. Demnach sollen Lehrpersonen Unterrichtszeiten und den gesamten Schulalltag bewegt gestalten und rhythmisieren; Letzteres etwa durch die Einbindung von Entspannungsphasen (vgl. Fessler 2013). Bewegung, Spiel und Sport sollen einen integrativen und lernförderlichen Bestandteil der Schulkultur bilden (vgl. Brägger/Hundeloh/Posse/Städtler 2020), auch im Ganzttag, wo Sportangebote eine grosse Rolle spielen (vgl. Neuber/Kaufmann/Salomon 2015). Auch die Sicherheitserziehung trägt zur Gesundheit durch Bewegung bei: Kinder lernen, Wagnis und Risiko zu unterscheiden (vgl. Neumann 1999, 125), und können dadurch wie auch durch eine sich stetig verbessernde Wahrnehmung des eigenen Körpers und ihrer Umwelt zunehmend Unfallrisiken selbstständig reduzieren (vgl. Dordel 2005). Der Sport in der Schule spielt für die Gesundheitserziehung von Kindern eine zentrale Rolle, denn obwohl sich der Aspekt der Gesundheit in der auserschulischen Sport- und Bewegungskultur zeigt, bleiben deren Gesundheitsbezüge zumindest im Vereinssport, den 60% der Zehn- bis Vierzehnjährigen regelmässig wahrnehmen (vgl. Lamprecht et al. 2015, 32), weitgehend implizit (vgl. Heim 2011).

Die Erläuterungen zum Modell zur „Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport“ (vgl. Abb. 1) zeigen, dass es bei einzelnen Themen zu Überschneidungen kommen kann. Zugleich lassen sie offen, inwiefern die Bewegungsbildungsprozesse für Schüler*innen im Zyklus 1 entwicklungsgerecht gestaltet werden können.

2 Fachliche und fachbereichsverbindende Zugänge zum Bildungsgegenstand

Beim Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 sind fachliche sowie fachbereichsverbindende Zugänge relevant und in beiden Perspektiven sind offene und instruierte Lernphasen möglich (vgl. Streit/Künzli David/Hildebrandt 2014). Die fachbereichsverbindenden Zugänge erfordern eine vorgängige Klärung fachlicher Zugänge, da diese die Möglichkeiten und die Grenzen fachbereichsverbindender Zugänge bestimmen.

2.1 Fachliche Zugänge

Für die Ausführung von Bewegung und Sport bedarf es vielschichtiger Steuerungs- und Funktionsprozesse, die im Allgemeinen als *Motorik* bezeichnet werden (vgl. Willimczik/Singer 2009) und sich auf den Körper beziehen. Der Bezug auf die Motorik markiert das fachliche Spezifikum, verweist auf die Einzigartigkeit von Bewegung und Sport und begründet die Bezüge zur Bewegungsbildung.

Um die Motorik in ihrer Vielschichtigkeit erfassen zu können, wurde eine hierarchische Ordnung entwickelt, die zwischen motorischen Fertigkeiten und motorischen Fähigkeiten unterscheidet und diese jeweils differenziert betrachtet: Motorische Fertigkeiten sind an die Realisation spezifischer Bewegungstechniken und an bestimmte Bewegungsaufgaben gebunden. Sie sind von aussen beobachtbar und sie können und müssen erlernt werden. Motorische Fertigkeiten werden in elementare und sportmotorische Fertigkeiten unterschieden sowie nach dem Grad ihrer Variabilität in offene und geschlossene Fertigkeiten. Demgegenüber werden motorische Fähigkeiten als allgemeine Leistungsvoraussetzungen verstanden, die nicht an spezifische Fertigkeitenausführungen gekoppelt und daher auch nicht von aussen beobachtbar sind (vgl. Roth/Roth 2009). Motorische Fähigkeiten, die sich in energetisch bedingte (Kraft, Ausdauer) und zentralnervöse (Koordination; z.B. die Differenzierung und die Orientierung betreffend) Fähigkeiten sowie Mischformen (Schnelligkeit, Beweglichkeit; vgl. Bös et al. 2009) gliedern, gelten zwar als trainierbar, das heisst als verbesserungsfähig, im Gegensatz zu den motorischen Fertigkeiten aber nicht als erlernbar. Das sportpädagogisch motivierte, kompetenztheoretisch fundierte Konzept *Motorische Basiskompetenzen* (MOBAK) (vgl. Herrmann 2018; Herrmann/Gerlach 2014) ergänzt diese etablierte Ordnungsstruktur. Motorische Basiskompetenzen beschreiben solche funktionalen Leistungsdispositionen, die sich aus kontextspezifischen Anforderungen entwickeln, der Bewältigung konkreter sportkultureller Anforderungen dienen und nachhaltig erlernbar sind; dazu zählen beispielsweise das Werfen, Fangen und Springen. Mit Blick auf das fachliche Unterrichten von Bewegung und Sport im Zyklus 1 ist demnach dreierlei festzustellen:

1. Motorische Fertigkeiten, motorische Fähigkeiten und motorische Basiskompetenzen sind im Sport in der Schule gezielt zu fördern. Nicht zuletzt, da motorische Fähigkeiten nicht erlernt werden können, geht es dabei um *Poly-sportivität*. Wird die Motorik auf einer breiten Basis gefördert und geschult, können Kinder auch in der ausserschulischen Sportkultur aktiv werden. Dabei spielt das Anbahnen von Wissen über regelgeleitete Bewegungsspiele und über die Welt des Sports eine Rolle, sodass hier auch bewegungs- und sportkulturelle Kompetenzen relevant sind.
2. Der Fachbereich „Bewegung und Sport“ hat die Aufgabe, über eine Vielfalt an Bewegungs- und Körpererfahrungen motorische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Basiskompetenzen zu fördern. Dafür ist ein systematischer Aufbau im Sinne einer Erziehung zur beziehungsweise zum, in und durch Bewegung, Spiel und Sport umzusetzen, wobei es nicht nur auf eine kurz-, sondern auch auf eine mittel- und langfristige, sportdidaktisch fundierte Unterrichtsplanung ankommt, bei der die Wahl der Inhalte und Methoden sinnvolle Bezüge ausweist. Hilfreich sind dafür schulsportliche (gegebenenfalls programmatische) Schulprofile.
3. Auch die Eltern sind über die Bedeutung bewegter und sportlicher Aktivitäten für die motorische Entwicklung ihrer Kinder aufzuklären; dazu zählen Informationen zu Angeboten des organisierten (Vereins-)Sports etwa in der (Wohn-)Gemeinde.

Im Zyklus 1 variieren die Arbeitsprinzipien und Unterrichtsmethoden zwischen Instruktion und offenen Lernarrangements. Diese Optionen bieten etwa die Konzepte der Psychomotorik, denn offene (z.B. Bewegungsbaustelle) als auch geschlossene Angebote (z.B. Wahrnehmungswerkstatt) gestatten die bewegte Erschließung der (Um-)Welt und des eigenen Körpers. Und das sportdidaktische Modell „Erwerben – Anwenden – Gestalten“ (sensu Hotz 1997; vgl. Messmer 2013b; Oosterhelt/Spichtig/Gramespacher 2014) greift das gezielte Abwechseln von Instruktion und offenem Lernarrangement systematisch auf: Beim Erwerben sollen Schüler*innen den Lerngegenstand in offenen Lehr-Lern-Arrangements selbstständig erkunden und erproben; instruiert wird in den Phasen des Anwendens und Übens, und für das souveräne Gestalten von Bewegungsaufgaben sind eher offene Lernsettings relevant (zu weiteren sportdidaktischen Modellen vgl. z.B. Messmer 2013a).

2.2 Fachbereichsverbindende Zugänge

Im Zyklus 1 werden Themen oft unter Bezugnahme auf verschiedene Weltzugänge (vgl. Dressler 2013) bearbeitet. Fachbereichsverbindende Lehr-Lern-Arrangements bilden einen spezifischen didaktischen Zugang im Zyklus 1 (vgl. Künzli David und de Sterke in diesem Band). Die Rhythmik (vgl. Abschnitt 1) bietet

einen in sich selbst fachbereichsverbindend konzipierten Zugang zur Welt. Sie bezieht nicht nur zentrale Aspekte der Bewegung und Musik aufeinander; vielmehr bietet sie anhand einer vielfältigen und gezielten Auseinandersetzung und Kombination von Bewegung, Musik, Sprache und Material die Chance, den Unterricht prozessorientiert und interaktiv zu gestalten (vgl. Danuser-Zogg 2019; Klicpera 2016). Eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen ist dabei die Fähigkeit zur Improvisation; dies betrifft den spontanen Umgang mit Bewegung und Musik und zeigt sich zum Beispiel im Reagieren mit einer Melodie, mit einer harmonischen Abfolge mit der Stimme oder mit einem Instrument auf eine Bewegungsidee der Schüler*innen (vgl. Thaler-Battistini 2019). Das in sich fachbereichsverbindend angelegte Lehr-Lern-Arrangement der Rhythmik eröffnet bewegungsbezogene Erlebnis- und Lernräume und fusst auf einem komplex angelegten Arbeitsprinzip, in dem die Verbindungen von Bewegung und Musik ebenso im Zentrum steht wie der vielfältige Umgang mit Sprache und Material (vgl. Abb. 2).

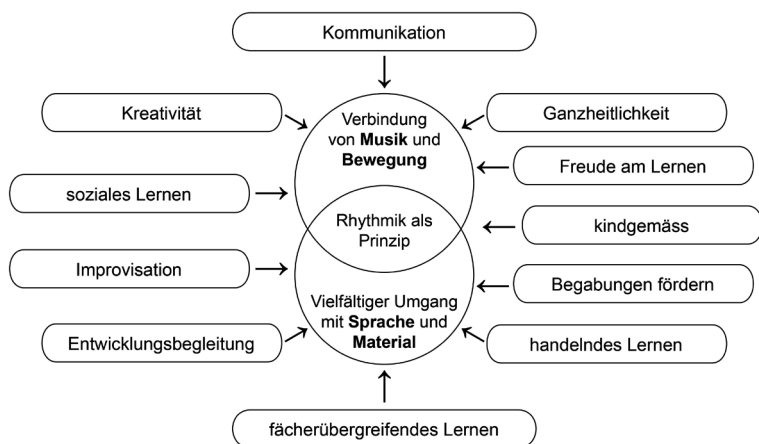


Abb. 2: Rhythmik als Prinzip (vgl. Klicpera 2016, 8)

Basierend auf dem Arbeitsprinzip der Rhythmik können Kinder ihr musisch-ästhetisches Potenzial auch hinsichtlich eines lebendigen und kreativen körperlichen Ausdrucks auf vielfältige Weise erkunden und entwickeln. Dabei schaffen auch funktionell orientierte Bewegungsaufgaben wie zum Beispiel „Durchhalten – Unterbrechen – Umschalten“ oder „Führen – Folgen – Vertrauen“ eine wichtige körperlich-geistige Voraussetzung, um Kinder dazu zu befähigen, kreative Techniken wie das Experimentieren, Erfinden, Improvisieren oder Komponieren an-

wenden zu können und dabei ihren inneren und äusseren Handlungsspielraum zu erweitern (vgl. Thaler-Battistini 2019).

Davon zu unterscheiden sind die Konzepte zur Einbindung von Bewegung und Sport in fachbereichsverbindendem Unterricht. Sie wurden im sportdidaktischen Diskurs in den 1970er-Jahren mit dem Begriff des interdisziplinären Unterrichtens eingeführt (vgl. Warwitz 1974) und werden heute meist als Projekt (vgl. Weigelt 2016) gefasst. Beim fachbereichsverbindenden Unterrichten unter Einbezug von Bewegung und Sport ist es grundsätzlich wichtig, dass Kinder auch im Fachbereich „Bewegung und Sport“ etwas hinzulernen, sodass der bewegte und körperbezogene Zugang zur (Um-)Welt in all seinen Facetten (vgl. Abschnitt 1) anhand sinnvoller, also lebensweltbezogener Aufgaben gefördert wird. Bei der Suche nach Aufgaben, die diesem Grundsatz entsprechen, kommen vor allem grundlegende und umfassende Themen infrage: Beispielsweise können Bewegungsvorstellungen dazu im Zentrum stehen, wofür das Kompetenzfeld *Bewegen an Geräten* mit ästhetisch-gestalterischen Bildungsprozessen verbunden werden kann; Kinder turnen und reflektieren ihre Bewegungsabläufe gestalterisch. Auch könnte das Thema *Zirkus* bearbeitet werden: Dies greift die Bewegungskünste auf und ist daher mit mehreren Kompetenzbereichen verknüpfbar (vgl. Ballreich/Lang/von Grabowiecki 2007) und legt zugleich den Einbezug etwa ästhetisch-gestalterischer, musikalischer und/oder sprachlicher Bildungsprozesse nahe. Bezüglich der Themenwahl sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt. Die einzige Grenze ergibt sich durch die fachliche Perspektive (vgl. Abschnitt 2.1): Gerät diese aus dem Blick, besteht die Gefahr, dass die Bewegungsfähigkeit der Kinder und ihr Interesse am bewegten und sportlichen Handeln etwa für die Aneignung kognitiver Inhalte instrumentalisiert werden.

Die Instrumentalisierungsgefahr von Bewegung und Sport beim fachbereichsverbindenden Lernen entsteht durch den nachweislichen Zusammenhang der Entwicklung von Bewegung, Körper und Kognition. Gerade im Zyklus 1 sind die Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse sehr stark durch handelnde Lernprozesse geprägt und Kinder eignen sich über sinnlich-körperliche Erfahrungen praktische Wissensbestände an, was als „unumgehbare Fundierung“ des abstrahierenden Denkens angesehen werden kann (vgl. Horn/Bašić 2018, 145). Schüler*innen sind beim Eintritt in die Schule also nicht nur in der Lage, körperlich, bewegt und handelnd zu lernen; vielmehr können sie eigentlich *nur auf diese Weise* kognitiv lernen. Auch die aktuelle Forschungsrichtung *Embodiment* verweist mit entsprechenden empirischen Befunden auf diese enge, wechselseitige Verknüpfung von Körper, kognitiven Funktionen, Wahrnehmung, Emotionen und Handlung (vgl. Kiefer/Trumpp 2012; Kunde 2017). Demnach kommt „dem motorischen System nicht allein die Funktion der ‚Steuerung von Bewegung‘ zu, sondern es hat auch einen bedeutenden Einfluss auf höhere kognitive Funktionen“ (vgl. Horn/Bašić 2018, 155, Hervorhebung im Original). In anderen Worten: Entwicklung, Ler-

nen und Bildung sind ohne Körper, einschliesslich seiner Sinne und Bewegung, nicht denkbar (vgl. Horn/Bašić 2018, 140). Die Instrumentalisierungsgefahr entsteht, wenn sich fachbereichsverbindender Unterricht auf diesen gegebenen engen Zusammenhang von der körperlichen, handelnden Fundierung kognitiver Lernprozesse bei Kindern zurückzieht und nicht berücksichtigt, dass im fachbereichsverbindenden Unterricht auch *explizit Neues* (sic!) im Fachbereich „Bewegung und Sport“ zu lernen ist.

Um im fachbereichsverbindenden Unterricht Neues zu lernen, können Vertiefungen bereits angebahnter ebenso wie das Erlernen neuer motorischer Fertigkeiten oder Basiskompetenzen angestrebt werden. Unabhängig davon, was das neu zu Erlernende ist, gilt diesbezüglich: Es ist im fachbereichsverbindenden Unterricht explizit auszuweisen und fachlich begründet zu integrieren. Nicht zuletzt dieser Anspruch verdeutlicht, dass von Lehrpersonen im Zyklus 1 vielfältige und zugleich hohe fachliche Kompetenzen erwartet werden, womit sich das Studienfach „Bewegung und Sport“ im Bachelorstudium für Generalistinnen und Generalisten als notwendig erweist.

3 Das Studienfach „Bewegung und Sport“ im generalistischen Bachelorstudium

Angesichts der Vielfalt der Ansprüche an das Studienfach „Bewegung und Sport im Zyklus 1“ sind zehn bis 14 ECTS-Punkte, über die das Studienfach in generalistischen Bachelorstudiengängen in der Regel verfügt, zu wenig. Da im Allgemeinen unklar ist, welche Kompetenzen für Generalistinnen und Generalisten besonders wichtig sind (vgl. Bauer 2002), ist das Studienfach „Bewegung und Sport“ orientiert am Fachverständnis (vgl. Abschnitt 1 und Abschnitt 2; Abb. 1) und an empirischen, sportwissenschaftlich fundierten Professionsstudien zu konzipieren. Liebl und Sygusch (vgl. 2020) stellen fest, dass Professionsstudien zu Sport unterrichtenden Grundschullehrpersonen auf folgende Aspekte fokussieren: Lektüre von Fachliteratur, Anspruchsniveaus bezüglich der Zielsetzungen im Bewegungs- und Sportunterricht, Umsetzung eines kompetenzorientierten Sportunterrichts, Engagement für den Schulsport, selbstbezogene Überzeugungen zum Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ und Besuche von Weiterbildungen. Des Weiteren legen die Autoren dar, dass diese Aspekte bei fachfremd unterrichtenden und bei basal ausgebildeten Grundschullehrpersonen im Vergleich zu solchen, die das Studienfach „Sport“ im Lehramt Grundschule studiert hätten, zwar eher schwach ausgeprägt seien, aber alle Lehrpersonen – unabhängig von ihrer (akademischen Aus-)Bildung – die Kompetenzorientierung des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ an Grundschulen akzeptieren würden.

Die genannten Aspekte thematisiert auch die Berner Studie „Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe“ (vgl. Valkanover et al. 2014). Hier wurden die Anforderungen, die sich im Schweizer Schulsystem mit dem Fachbereich „Bewegung und Sport“ auf der Kindergarten- und auf der Primarstufe (im Zyklus 1 und 2) verbinden, untersucht und Standards für das Studienfach „Bewegung und Sport Lehramt im Zyklus 1 und 2“ formuliert. Die Standards umfassen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, auf den Fachbereich bezogene Bereitschaft und Überzeugungen von Lehrpersonen und pädagogisches Wissen. Im Folgenden werden diese Standards grob zusammengefasst und mit einigen wenigen Aspekten, die Liebl und Sygusch (2020) darlegen, ergänzt:

- *Fachwissen*, das Liebl und Sygusch (2020, 97) als *fachdidaktisches Wissen* bezeichnen, befähigt dazu, dass motorische Lernprozesse initiiert und unterstützt, Sicherheitsvorkehrungen bei Gefahren getroffen und Ängste der Schüler*innen abgebaut werden können. Fachwissen besteht aus einem Ideenrepertoire an Spielformen, Übungen und Bewegungsaufgaben, die auch zur Integration von Bewegung in den Schulalltag geeignet sind. Hinzu kommen Kenntnisse zur Sensibilisierung von Kindern und deren Eltern sowohl für die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport im Alltag als auch für den Umgang mit dem eigenen Körper.
- *Fachdidaktisches Wissen* umfasst Kenntnisse zur kurz-, mittel- und langfristigen Planung von Bewegungssequenzen und Unterrichtslektionen, zur abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung, zum Einsetzen von Ritualen und zum Strukturieren des Unterrichts. Auch das Variieren von Anforderungen, der effiziente Materialeinsatz, die Unterrichtsauswertung und das gezielte Einsetzen methodischer Verfahren zählen dazu. Liebl und Sygusch (2020, 98) weisen darauf hin, dass Sport unterrichtende Primarlehrpersonen auch bestehende Stundenbilder qualitativ hochwertiger, praxisbezogener Fachzeitschriften und Lehrhilfen aufnehmen und anpassen können sollten.
- *Bereitschaft und Überzeugungen* zeigen sich, wenn Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern freudvolle Bewegungs- und Sporterfahrungen ermöglichen und selbst Freude an Bewegung und Sport haben, die motorische Entwicklung aller Schüler*innen fördern, selbst von der Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport überzeugt sind, in ihre Fähigkeiten bezüglich der Vermittlung von Bewegung und Sport vertrauen, sich einschlägig weiterbilden und sich für die Belange des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ engagieren.
- *Pädagogisches Wissen* ordnen Valkanover et al. (2014) dem fachlichen, Liebl und Sygusch (2020) dem fachübergreifenden Wissen zu. Dazu zählen das Gestalten eines lernförderlichen Klimas, das in Bewegung und Sport durch die Offensichtlichkeit von Erfolg und Misserfolg und aufgrund teilweise vorhandener Ängste und Unsicherheiten der Schüler*innen besonders wichtig erscheint. Auch das Instruieren von Verhaltensregeln, die transparente Kommunikation der Lern-

ziele und Beurteilungskriterien, die Kooperation im Kollegium und der Einsatz disziplinarischer Massnahmen im Umgang mit Störungen gehören zum pädagogischen Wissen.

Wie kann die Vielfalt der Anforderungen im Studienfach „Bewegung und Sport“ in Bachelorstudiengängen für Generalistinnen und Generalisten im Zyklus 1 in modulare Einheiten gebracht werden – und wie können dabei auch die in Abschnitt 1 vorgestellten Weltzugänge vermittelt werden? Nachfolgend wird unsere Konzeption für das Studienfach „Bewegung und Sport“ in einem generalistischen Bachelorstudiengang Lehramt Zyklus 1 skizziert, wobei aufgrund der begrenzten ECTS-Punkte die *exemplarische* Eigenrealisation (Haag/Morawietz 1991) und Wissensaneignung relevant sind:

1. *Vom eigenen bewegten und sportlichen Handeln über die Theorie zum reflektierten professionellen Handeln:* Studierende erweitern und vertiefen ihr Bewegungs-, Spiel- und Sportrepertoire. Ihr bewegungs-, spiel- und sportbezogenes Handeln ist direkt, sinnvoll und exemplarisch mit sportwissenschaftlichem Fachwissen und mit fachdidaktischem Wissen zu verknüpfen (z.B. das Kompetenzfeld „Bewegen an Geräten“ direkt mit den Themen „Helfen und Sichern“ und „Umgang mit Ängsten der Kinder“ verbinden). Die eigene Bewegungs-, Spiel- und Sportpraxis im Studium trägt zur Bereitschaft und zu Überzeugungen bezüglich des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ bei, sofern auch diese mitreflektiert werden. Dazu dienen den Studierenden nicht nur subjektive Einschätzungen zum eigenen bewegten und sportlichen Handeln, sondern vor allem sportwissenschaftlich und insbesondere sportpädagogisch und sportdidaktisch fundierte Zugänge zum Bildungsgegenstand.
2. *Von theoriebezogenen Bildungsprozessen zu sportdidaktischem Wissen:* Der theoretischen Fundierung dienen sportwissenschaftliche, vor allem sportpädagogische und sportdidaktische Konzepte und Studien. Für eine gezielte Auswahl eben dieser sind neben empirischen Schulsportstudien auch weitere sportpädagogische und sportdidaktische sowie sportsoziologische, sportpsychologische und trainingswissenschaftliche Studien relevant. Die Auswahl der Studien ist an deren Beitrag zu einer professionsbezogen bedeutsamen, fachwissenschaftlichen Fundierung der angestrebten Profession – hier: Lehrperson im Zyklus 1 – zu orientieren.
3. *Sportdidaktisches Wissen unterscheidet sich von pädagogischem Wissen:* Sportdidaktisch fundierte Planungs-, Durchführungs- und Evaluationskompetenz mit Blick auf das Unterrichten im Fachbereich „Bewegung und Sport“ bei gleichzeitiger Anerkennung der je aktuellen, lehrplanbestimmenden Diskurse – zurzeit: Kompetenzorientierung (vgl. D-EDK 2016) – bildet fraglos den Kern sportdidaktischer Wissensbestände. Hinzu kommt das Wissen um die Gestaltung eines qualitativ anspruchsvoll bewegten Schulalltags.

Auf operativer Ebene wird diese Konzeption modularisiert. Dabei sind den Modulen bewegungs- und sportbezogene Kompetenzbereiche zuzuordnen, damit auch die Eigenrealisation exemplarisch und sinnvoll eingebunden werden kann. Ferner sind in den Modul(gruppen)-Beschreibungen wechselseitige Bezüge der verschiedenen Module zu explizieren, um die Kohärenz des Studienfachs „Bewegung und Sport“ (sensu Canrinus/Klette/Hammerness 2019) darzustellen – und damit einen Beitrag zur Wahrnehmbarkeit seiner Sinnhaftigkeit zu leisten.

4 Den Herausforderungen des Studienfachs „Bewegung und Sport“ begegnen

Durch seine Bezüge zu mehreren Fach- und Wissenschaftsdisziplinen ist das Studienfach „Bewegung und Sport“ grundsätzlich durch plurale Zugänge gekennzeichnet. Zugleich bildet es im Reigen aller Studienfächer generalistischer Bachelorstudiengänge für den Zyklus 1 nicht nur eine eigenständige Disziplin, sondern mit Blick auf die Entwicklungsförderung, das Lernen und das Gesundheitshandeln der Schüler*innen auch eine Querschnittsaufgabe, die vielseitige Anknüpfungspunkte für die den Zyklus 1 kennzeichnenden fachbereichsverbindenden Zugänge (vgl. Abschnitt 2.2) bietet. Bewegung, Spiel und Sport fördern viele Modi der Welterschliessung und eröffnen kognitiv-instrumentelle, ästhetisch-expressive und normativ-evaluative Zugänge (vgl. Dressler 2013) – und zugleich sind Bewegung, Spiel und Sport im Zyklus 1 von besonderer Bedeutung:

In keinem Lebensabschnitt spielt Bewegung eine so große Rolle wie in der Kindheit und zu keiner Zeit sind körperlich-sinnliche Erfahrungen so wichtig. Bewegung und ein positives Selbst- und Körperkonzept sind Motoren für die Gesamtentwicklung des Kindes in allen seinen Facetten. (Billmeier/Zirolì 2014, 123)

Die globale Einstellung von Lehrpersonen im Zyklus 1 zur Bewegungsbildung ist ebenso positiv wie ihre Einschätzung des Beitrags von Bewegung und Sport zur Gesamtbildung der Kinder; aber beides wächst erst und signifikant mit zunehmender Berufserfahrung (vgl. Billmeier/Zirolì 2014). Daher ist Studierenden Lehramt Zyklus 1 die elementare Bedeutung des Fachbereichs „Bewegung und Sport“ explizit zu vermitteln. Aber es ist offen, inwieweit generalistische Bachelorstudiengänge den vielfältigen Ansprüchen des Studienfachs „Bewegung und Sport“, welche das Modell zur „Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport“ (vgl. Abb. 1) – hier mit Blick auf den Zyklus 1 – darstellt, entsprechen können. Daher sollten sich Generalistinnen und Generalisten im iterativen Bildungsmodus (vgl. Kraus 2017) in einschlägigen Angeboten weiterbilden – oder in noch zu entwickelnden Masterstudiengängen Lehramt Zyklus 1 ihre Kompetenzen vertiefen.

Zur Bestimmung der Inhalte im Studienfach „Bewegung und Sport“ in möglichen Masterstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz dient die „Empfehlung Kerncurriculum für das Bachelorstudium der Sportwissenschaft“ (vgl. SGS 2010): Aufgrund der Interdisziplinarität der Sportwissenschaft differenziert diese zwar zwischen den Themenfeldern der Biologie, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Trainings- und Bewegungswissenschaften, Methodologie und Sportpraxis, legt den Fokus aber auf die Sozial- und Verhaltenswissenschaften, denn über 50% der universitären Abgänger*innen sportwissenschaftlicher Studiengänge werden Lehrpersonen (vgl. Nagel/Conzelmann/Schlesinger/Studer 2012). Zudem wird hier neben der Eigenrealisation (Haag/Morawietz 1991) auch der Aspekt „Sportrealität ‚im Feld‘ erleben“ empfohlen; und das Feld ist in der Lehrpersonenbildung die schulsportliche Unterrichtspraxis.

Auch wenn eine Konzeptionierung für ein mögliches Studienfach „Bewegung und Sport“ im noch zu entwickelnden Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 hier nur angedeutet werden kann, wird Folgendes deutlich: Erstens wäre eine konsequente Weiterführung der im Bachelorstudiengang konzeptionell relevanten Bereiche (vgl. Abschnitt 3) möglich, zweitens wäre ein vertiefendes fach- und stufenbezogenes Schulpraktikum in Bewegung und Sport sinnvoll und drittens könnten einhergehend mit der Eigenrealisation in sportpraktischen Modulen etwa zu bestimmten Kompetenzbereichen unter anderem trainingswissenschaftliche Perspektiven und methodische Reihen erarbeitet werden. Ausserdem böte ein Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 die Chance, einzelne Aspekte der Bedeutungsvielfalt von Bewegung, Spiel und Sport (vgl. Abb. 1) respektive der Bewegungsbildung für Kinder in Fachmodulen zu vertiefen oder zum Teil in bildungswissenschaftliche Module (z.B. Inklusive Bildung) zu integrieren – auch, um das Studienfach „Bewegung und Sport“ in einem möglichen Masterstudiengang Lehramt Zyklus 1 kohärent einzubinden.

Literatur

- Ballreich, R., Lang, T. & von Grabowiecki, U. (Hrsg.) (2007): *Zirkus-Spielen. Das Handbuch für Zirkuspädagogik, Artistik und Clownerie*. Stuttgart: Hirzel.
- Balz, E. (2009): „Fachdidaktische Konzepte update“ oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? In: *Sportpädagogik*, 33. Jg. (H. 1), 25–32.
- Balz, E., Erlemeyer, R., Kastrup, V. & Mergelkuhl, T. (2016): *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, Themenfelder und Praxisbeispiele*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bankl, I., Mayr, M. & Witoszynskij, E. (2009): *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*. Wien: G&G.
- Bauer, K.-O. (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer, 49–63.
- Billmeier, U. & Zirolì, S. (2014): Bewegungsbildung in der frühen Kindheit. Zur Begleitung und Gestaltung von Bewegungssituationen. In: D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann, 123–144.

- Bös, K., Schlenker, L., Büsch, D., Lämmle, L., Müller, H., Oberger, J., Seidel, I. & Tittlbach, S. (2009): Deutscher Motorik-Test 6–18. Hamburg: Czwalina.
- Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, N. (2020): Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bringolf-Isler, B., Probst-Hensch, N., Kayser, B. & Suggs, S. (2016): Schlussbericht zur SOPHYA-Studie. Online unter: https://www.swisstph.ch/fileadmin/user_upload/Schlussbericht_SOPHYA.pdf.
- Bühler A. & Thaler, A. (2006): Selber denken macht klug: Rhythmik, ein gestalterisches Verfahren in der Heilpädagogik (2. Auflage, HPS-Reihe, Band 17). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019): Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. In: *Journal of Teacher Education*, 70. Jg. (H. 3), 192–205.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011): Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS). Bern: Huber.
- Danuser-Zogg, E. (2019): Musik und Bewegung. Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung: Forschungsprojekt der Hochschule für Musik und Theater (4., aktualisierte Auflage). Zürich: Academia.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016): Lehrplan 21: Bewegung und Sport. Luzern: D-EDK.
- Dordel, S. (2005): Förderung der Körper- und Raumwahrnehmung als Grundlage der Prävention von Kinderunfällen In: *Haltung und Bewegung*, 25. Jg. (H. 2), 31–41.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 34). Opladen: Barbara Budrich, 183–202.
- Eckenbach, K. (2019). *Games for Brains: Spielerische Lernförderung durch Bewegung* (2. Auflage). Seelze: Friedrich.
- Egger, K. (2009): Sportpädagogik in der Schweiz. In: H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (2., erweiterte Auflage). Schorndorf: Hofmann, 490–494.
- Ehni, H. W. (1979): Handlungsorientierte Sportdidaktik. In: S. Gröbning (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Band 2). Bad Homburg: Limpert, 173–206.
- Fessler, N. (2013): *Entspannung lehren und lernen in der Grundschule*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Fischer, K. (2014): Bewegung in der Kindheitspädagogik in Deutschland – Profilierung des Aus- und Weiterbildungsbereiches. In: I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann, 127–141.
- Fischer, K. (2018): Hand und Kopf: Die Bedeutung von Körperlichkeit und Handeln für Schriftspracherwerb und Lesekompetenz. In: ‚motorik‘. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit, 41. Jg. (H. 4), 164–170.
- Gogoll, A. (2013): Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1. Jg. (H. 2), 5–24.
- Gogoll, A. & Gerlach, E. (2020): Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In: I. von Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Schriften der DGfE). Opladen: Barbara Budrich, 463–475.
- Gramespacher, E., Jeisy, E., Voisard, N. & Kühnis, J. (im Erscheinen): *Sports Didactics in Switzerland*. In: K. Kleiner & B. Höger (Hrsg.), *Sports Didactics in Europe – History, Current Trends and Future Developments*. Münster, New York: Waxmann.

- Gramespacher, E., Ferrari, I., Moser, P. & Kühnis, J. (2019): Schulsport in der Volksschule der Schweiz: Entwicklungen, Perspektiven und Herausforderungen. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 60. Jg. (H. 2), 49–71.
- Haag, H. & Morawietz, A. (1991): Berufsfeld „Sportlehrer“ – schulischer Bereich. In: H. Haag (Hrsg.), Einführung in das Studium der Sportwissenschaft. Berufsfeld-, Studienfach- und Wissenschaftsorientierung. Schorndorf: Hofmann, 17–33.
- Haut, J. & Emrich, E. (2011): Sport für alle, Sport für manche. Soziale Ungleichheiten im pluralisierten Sport. In: Sportwissenschaft, 41. Jg. (H. 4), 315–326.
- Heim, R. (2011): Bildung – auch im außerschulischen Sport? In: M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 253–266.
- Herrmann, C. (2018): MOBAK 1–4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1–4 (Hogrefe Schultests). Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2014): Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule – Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. In: sportunterricht, 63. Jg. (H. 11), 321–328.
- Horn, A. & Bašić, P. (2018): Bildung in Bewegung. Ein Plädoyer für ein ganzheitliches Bildungsverständnis unter besonderer Berücksichtigung der physischen Dimension von Bildung im Anschluss an das Projekt „Vorschüler in Bewegung“. Berlin: Logos.
- Hotz, A. (1997): Qualitatives Bewegungslernen. Bewegungsspielräume erkennen, erleben und gestalten (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: SVSS.
- Illi, U (Hrsg.) (1991): Sitzen als Belastung. Zumikon: SVSS.
- Illi, U., Breithecker, D. & Mundigler, S. (1998): Bewegte Schule Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie. Wäldi: IFB.
- Kiefer, M. & Trumpp, N. M. (2012): Embodiment theory and education: The foundation of cognition in perception and action. In: Trends in Neuroscience and Education, 1. Jg. (H. 1), 15–20.
- Klafki, W. (2005): Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In: R. Laging & R. Prohl (Hrsg.), Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Hamburg: Czwalina, 15–24.
- Klicpera, R. (2016): Rhythmik – Ein fächerübergreifendes Prinzip (3. Auflage). Wien: Lernen mit Pfiß.
- Klostermann, C. & Nagel, S. (2014): Changes in German sport participation: Historical trends in individual sports. In: International Review for the Sociology of Sport, 49. Jg. (H. 5), 609–634.
- Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M., ... & Pitsiladis, Y. (2014): Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. In: International Journal of Obesity, 38. Jg. (H. 2), 135–143.
- Kraus, K. (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35. Jg. (H. 2), 287–300.
- Krüger, M. (2018): Gymnastik, Turnen und Sport im 19. Jahrhundert. In: A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft. Heidelberg: Springer, 1–16.
- Krus, A. (2018): Qualitätsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Bewegung lehren – in Bewegung lernen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krus, A. & Jasmund, C. (2019): Bewegungsbezogene Kompetenzen von Kindheitspädagog_innen. In: A. Voss (Hrsg.), Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 165–173.
- Kühnis, J. (2010): Bewegungserziehung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In: M. Leuchter (Hrsg.), Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Seelze: Klett und Kallmeyer; Zug: Klett und Balmer, 249–259.
- Kuhlenkamp, S. (2017): Lehrbuch Psychomotorik (Vol. 8717, UTB). München: Reinhardt.

- Kunde, W. (2017): Handlung und Wahrnehmung. In: J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Springer, 821–837.
- Kurz, D. (1977): *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Sportdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2004): Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In: P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann, 57–70.
- Laging, R. (2005): Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 159–179.
- Laging, R. & Kuhn, P. (2018): *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamprecht, M., Fischer, A., Wiegand, D. & Stamm, H. P. (2015): *Sport Schweiz 2014: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Liebl, S. & Sygusch, R. (2020): Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8. Jg. (H. 1), 87–104.
- Meinberg, E. (1991): *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung* (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Messmer, R. (Hrsg.) (2013a): *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTB.
- Messmer, R. (2013b): Das EAG-Modell. In: R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTB, 136–146.
- Mutz, M. & Albrecht, P. (2017): Parents' Social Status and Children's Daily Physical Activity: The Role of Familial Socialization and Support. In: *Journal of Child and Family Studies*, 26. Jg., 3026–3035.
- Nagel, S., Conzelmann, A., Schlesinger, T. & Studer, F. (2012). Vom sportwissenschaftlichen Studium ins Berufsleben. Berufskarrieren von Absolventinnen und Absolventen Schweizer Hochschulen. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Neuber, N., Golenia, M., Krüger, M. & Pfitzner, M. (2013): *Erziehung und Bildung – Sportpädagogik*. In: A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium*. Berlin: Springer, 394–438.
- Neuber, N., Kaufmann, N. & Salomon, S. (2015): *Ganztag und Sport*. In: W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H. P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*. Schorndorf: Hofmann, 416–443.
- Neumann, P. (1999): *Das Wagnis im Sport. Grundlagen und pädagogische Forderungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Oesterhelt, V., Spichtig, C. & Gramespacher, E. (2014): *Bewegungslernen kindgerecht gestalten*. In: A. Salzmann & P. Kuhn (Hrsg.), *Sport – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 156–182.
- Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018): *Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung*. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport, Band 9)*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133–154.
- Roth, K. & Roth, C. (2009): *Entwicklung motorischer Fertigkeiten*. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2., komplett überarbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann, 227–247.
- Scherler, K. (1990): *Bewegung als Zeichen*. In: H. Gabler & U. Göhner (Hrsg.), *Für einen besseren Sport*. Schorndorf: Hofmann, 396–414.

- Schierz, M. & Thiele, J. (2013): Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer, 122–147.
- Schlesinger, T., Oelze, J. & Schulz, H. (2017): Familiäre Mechanismen zur Generierung motorischer Leistungen von Kindern im Einschulungsalter. In: *Sport und Gesellschaft*, 14. Jg. (H. 2), 163–192.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2011): Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung (SpoFöG) vom 17. Juni 2011 (Stand am 1. Januar 2019). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2012): Verordnung über die Förderung von Sport und Bewegung (Sportförderungsverordnung, SpoFöV) vom 23. Mai 2012 (Stand am 1. Juli 2019). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Gesellschaft für Sportwissenschaft [SGS] (2010): Bachelor in Sportwissenschaft. Empfehlung Kerncurriculum.
Online unter: https://www.sportwissenschaft.ch/PDF/de/kerncurricula_ba_sportwissenschaft.pdf.
- Störch Mehring, S. (2013): Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus durch die Entlastungsdienste. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19. Jg. (H. 3), 33–39.
- Streit, C., Künzli David, C. & Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–31.
- Thaler-Battistini, A. (2019): Rhythmik: handlungsorientiert, mehrdimensional, ästhetisch. Ein gestalterisches Verfahren in der Pädagogik und der Heilpädagogik (HfH-Reihe, Band 39). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Tompowski, P., McCullick, B., Pendleton, D. M. & Pesce, C. (2015): Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. In: *Journal of Sport and Health Science*, 4. Jg. (H. 1), 47–55.
- Valkanover, S., Oswald, E., Blum, M. & Conzelmann, A. (2014): Kompetenzprofile von Sport unterrichtenden Lehrpersonen der Vorschul- und Primarschulstufe (KopS) (Projektschlussbericht). Bern: Universität.
- Voss, A. (2019): Sport- und bewegungsbezogene Pädagogik der frühen Kindheit – eine Bestandsaufnahme. In: A. Voss (Hrsg.), *Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik*. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 17–36.
- Warwitz, S. A. (1974): *Interdisziplinäre Sporterziehung: didaktische Perspektiven und Modellbeispiele fachübergreifenden Unterrichts*. Schorndorf: Hofmann.
- Weigelt, L. (2016): Projektorientiert unterrichten. Über Merkmale von Projekten und deren Umsetzung im Sportunterricht. In: *Sportpädagogik*, 37. Jg. (H. 2), 2–5.
- Willimczik, K. (2007): Die Vielfalt des Sports. Kognitive Konzepte der Gegenwart zur Binnendifferenzierung des Sports. In: *Sportwissenschaft*, 37. Jg. (H. 1), 19–37.
- Willimczik, K. (2011): *Sportwissenschaft interdisziplinär* (Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft). Hamburg: Czwalina.
- Willimczik, K. & Singer, R. (2009): Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich. In: J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2., komplett überarbeitete Auflage). Schorndorf: Hofmann, 15–24.
- World Health Organization (2010): *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- Zimmer, R. (1999): *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2016): *Handbuch Bewegung und Sprache. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Mathilde Gyger

Zugänge zur Welt: sprachlich realisiert und didaktisch reflektiert

Sprachliche Bildung im Zyklus 1

1 Einleitung

Im landläufigen Verständnis bedeutet sprachliche Bildung in erster Linie Sprachlehre, insbesondere Rechtschreibung und Grammatik – allenfalls noch Literaturvermittlung. Dabei geht es um mehr: Sprachliche Bildung schafft und vertieft das Bewusstsein für die Möglichkeiten und Grenzen der sprachlichen Verständigung und des durch Sprache vermittelten Weltbildes. Sie schafft Zugänge zu begrifflichen Grundlagen und Sichtweisen von Gemeinwesen und Politik und zur Welt von Literatur und Kunst, höherer Berufsbildung und Wissenschaft. Sprachliche Bildung in Zyklus 1 ist einerseits darauf ausgerichtet, kulturelle Basiskompetenzen – Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben – zu fördern; sie ist andererseits bestrebt, Funktionen, Sinn und Bedeutung dieser Kompetenzen deutlich zu machen und die Reflexion über Sprache und Literatur anzuregen.

Nach einleitenden Bemerkungen zur Bildungsrelevanz des Fachbereichs „Deutsch“ werden im Folgenden dessen Bezugsdisziplinen benannt und es wird das Verhältnis von Germanistik und Deutschdidaktik umrissen. Schulisches Lernen und Lehren haben Implikationen für den Studienbereich „Deutsch“, die sowohl die Vermittlung sprachlicher Basiskompetenzen betreffen als auch den reflektierten Umgang mit diesen Kompetenzen. Der Abschnitt zum Lernen im Fachbereich „Deutsch“ skizziert die Voraussetzungen des Lehrens in Zyklus 1: individuelle Sprachentwicklung und literale Sozialisation, die in früher Kindheit angelegt und mit schulischen Mitteln weitergeführt werden. Dies geschieht im Kontext einer Lerngemeinschaft mit der besonderen Qualität einer vergleichsweise grossen sprachlichen Heterogenität, denn der Zyklus 1 und insbesondere der Kindergarten sind die erste Instanz der schulsprachlichen Sozialisation. Im Abschnitt zum Lehren kommen die Grundanlage der sprachlichen Bildung in Zyklus 1 und stufenspezifische Unterschiede zwischen Kindergarten und Primarschule zur Sprache. Eine Skizze des Studienbereichs und Bemerkungen zu einer didaktischen Grundhaltung, die um das Potenzial weiss, das die Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche mit sich bringt, schliessen den Beitrag ab.

2 Bildungsrelevanz des Fachbereichs „Deutsch“ in Zyklus 1

Im Selbstverständnis der aktuellen Deutschdidaktik geht es bei der sprachlichen Bildung auf allen Stufen um das eine Ziel, das sich in der Formel der „Enkulturation in eine sprachliche und literarische Praxis“ (Zabka 2019, 12) fassen lässt. Das Ziel der sprachlichen Bildung ist eine Einführung in ein „System von geteilten Bedeutungen, Begriffen und Diskursmodi“ (Schneider 2013, 114). Kulturelle Teilhabe ist ohne Sprachkompetenz, vor allem auch ohne Vertrautheit mit literaler Praxis und ohne ein sprachlich vermitteltes Basiswissen über gesellschaftliche Strukturen und Prozesse so gut wie undenkbar. Zyklus 1 vermittelt kulturelle Basiskompetenzen und eröffnet dem Kind neue Perspektiven auf die Welt. Beides gemeinsam ermöglicht den Zugang zu komplexerem Fachwissen und gesellschaftlichen Diskursen. „Mit der Sprache erwerben die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes Instrument der Wissens- und Kulturaneignung, des Austauschs und der Reflexion in allen Fachbereichen.“ (D-EDK 2016b, 3).

Der Erwerb der elementaren Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, der Literalität insgesamt, ermöglicht die Verknüpfung eigener Erfahrungen mit solchen anderer Menschen und die Begegnung mit ungewohnten und neuen Sichtweisen der Welt. Literalität meint dabei mehr als mediale Schriftlichkeit, mehr als den Umgang mit geschriebener Sprache. Literalität ist eine soziale Praxis mit den Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit, also ein Sprachgebrauch, der insgesamt – in gesprochener wie geschriebener Form – den grammatischen und stilistischen Normen schriftlicher Kommunikation folgt (z.B. komplexer Satzbau und Explizitheit, Nominalstil; vgl. Koch/Oesterreicher 1994). Dies ermöglicht es, die raum-zeitliche Distanz zwischen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern zu überbrücken und sich unabhängig von situativen Gegebenheiten zu verständigen.

Zielgerichtetes Kommunizieren wird durch die Einübung unterschiedlicher sprachlicher Muster (Erklärungen, Begründungen, Beschreibungen) und die zunächst mündliche, aber zunehmend schriftliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten (Briefe, Berichte, Anleitungen, fiktionale Texte wie Geschichten und Gedichte) gefördert. Die Begegnung mit Literatur fordert Kognition und Emotion gleichermaßen. Der sprachliche Austausch über entsprechende Einsichten und Emotionen erweitert die Möglichkeiten verständlicher und sozial angemessener Kommunikation.

Sprache ist nicht das einzige Medium, das Zugang schafft zu den Inhalten und Sichtweisen weiterer Fachbereiche, aber ein zentrales. Im Hinblick auf Schulbildung und Schulerfolg hat der Fachbereich „Deutsch“ eine „Transferfunktion“, weil er zu erfolgreichem Lernen beiträgt: „Die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen vor und mit anderen sind [sic] grundlegend für das Lernen in fast allen Fächern. Erfolge oder Misserfolge in diesen Bereichen schlagen sich daher in

den schulischen Leistungen und Bildungsabschlüssen nieder“ (Pompe/Spinner/Ossner 2018, 50).

3 Bezugsdisziplinen des Fachbereichs „Deutsch“

Der Fachbereich „Deutsch“ nutzt unterschiedliche lebensweltliche Ressourcen und wissenschaftliche Erkenntnisse einer ganzen Reihe akademischer Bezugsdisziplinen, wobei neben der Germanistik und der Deutschdidaktik am häufigsten die Erziehungswissenschaften, aber auch die interdisziplinäre Schreib- und Schriftlichkeitsforschung oder die Rhetorik genannt werden (Bredel 2006, 12). Die Germanistik nimmt in verschiedener Hinsicht eine Sonderstellung ein, denn sie stellt den ursprünglichen akademischen Hintergrund ihrer Schwesterdisziplin dar, der Deutschdidaktik. Die Germanistik, die Deutsche Philologie oder die Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft kennen drei grosse Teilgebiete: die Mediävistik oder Philologie der mittelalterlichen Sprache und Literatur, die Linguistik oder deutsche Sprachwissenschaft und die Neuere Literaturwissenschaft, die sich mit der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart beschäftigt. Die unterschiedlichen Gegenstandsbereiche sind seit jeher – dank ihrer Aufgliederung in weitere Teildisziplinen und dank eines hohen Spezialisierungsgrads der Forschung – mit unterschiedlichen Perspektiven und Arbeitsweisen verbunden. Sie sind ausserdem offen für neue Ausrichtungen, etwa an den Kultur- und Medienwissenschaften (vgl. Rothstein 2019, 13).

Das Verhältnis zwischen Germanistik und Fachdidaktik „Deutsch“ ist aus verschiedenen Gründen ein sehr komplexes und noch nicht endgültig ausdiskutiertes (vgl. dazu die Debatten in der Zeitschrift „Didaktik Deutsch“, Heft 46 und 47). Die schulische Vermittlung germanistischer Wissensbestände kann nicht der primäre Gegenstand der Fachdidaktik „Deutsch“ sein. Dies hätte besonders für Zyklus 1 eine fehlende Passung mit Lehrplänen, Bildungsstandards und Lehrmitteln zur Folge: Diese benennen nicht die Arbeitsbereiche Mediävistik, Sprach- und Literaturwissenschaft, sondern die Kompetenzbereiche Hören und Sprechen sowie Lesen und Schreiben. Es besteht ein Einvernehmen, dass die Deutschdidaktik sich vornehmlich „an den besonderen Anforderungen der Praxis des Deutschunterrichts“ orientieren solle (Kilian 2018, 16). Die Didaktik sprachlicher Bildung setzt dennoch einen Überblick über die Objektbereiche und aktuelle Diskurse der Germanistik voraus, da diese gegebenenfalls von der Sprachdidaktik gewinnbringend rezipiert werden können. Ein sehr offensichtliches Beispiel dafür ist die Rezeption der pragmatischen Wende der Germanistischen Linguistik. Diese hat eine sprachliche Bildung geprägt, die kommunikationsorientierte Lernziele verfolgt und die Allgemeingültigkeit historischer stilistischer Vorbilder in Abrede stellt. In

Ergänzung dazu haben sich reformpädagogische Ansätze in Form produktionsorientierter Schreibdidaktik etabliert, die bereits auf der Unterstufe Räume des freien und kreativen Schreibens öffnet. Auf den Einfluss der kognitiven Wende ist ein Interesse am Schreibprozess selbst und an den damit verbundenen kognitiven Prozessen zurückzuführen (Pompe et al. 2018, 23). Die Deutschdidaktik in Zyklus 1 richtet ihr Augenmerk sodann auf diejenigen Themen, deren Bedeutung für die sprachliche Bildung von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren relevant ist (vgl. Abschnitt 5).

4 Lernen im Fachbereich „Deutsch“

Das Lernen in Zyklus 1 baut in vielerlei Hinsicht auf Voraussetzungen auf, die das Kind bei Schuleintritt mitbringt. Dies gilt auch für die individuelle Sprachentwicklung und die sprachliche Sozialisation. Da dieses Fundament für den weiteren Lernweg und das Lehren in Zyklus 1 grosse Bedeutung hat, lohnt es sich, einige Schwerpunkte im Folgenden zu umreissen: die Begriffsbildung, die diskursiven Sprachfähigkeiten, die Literalität und die Lesesozialisation. Ein besonderes Augenmerk gilt ausserdem der Tatsache, dass sprachliches Lernen in Zyklus 1 in einer Lerngemeinschaft mit einer besonderen Qualität geschieht: einer vergleichsweise grossen sprachlichen Heterogenität.

4.1 Individuelle Sprachentwicklung und Lesesozialisation

Bei Eintritt in den Kindergarten im Alter von vier Jahren sind die Fundamente der Sprache bereits gelegt. „Vierjährige Kinder haben einen enormen sprachlichen Lernprozess hinter sich“ (Baumann Schenker/Spuler/Stalder Mayer/Tschopp 2012, 154). Der Erwerb der Lautung (phonetische/phonologische Kompetenzen) oder elementarer sprachlicher Handlungsmuster (Fragen, Bitten, Erzählen) ist bereits im Alter von drei Jahren in der Regel weitgehend abgeschlossen. Wortbildung und Satzbau, die morphosyntaktischen Kompetenzen, kommen mit Eintritt in den Kindergarten in eine sensible Phase ihrer Entwicklung, sind aber bis im Alter von sechs Jahren grösstenteils gefestigt (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, 20).¹ Die Ausdifferenzierung von Wortschatz und Begriffsbildung setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort. Das Gleiche gilt für diskursive Sprachfähigkeiten, das heisst für ein Sprachhandeln, das Interaktionen gestaltet und Ziele verfolgt (beispielsweise Erklären und Argumentieren). Bei Eintritt in den Kindergarten überwiegt zunächst das kindliche monologische Sprechen. Ein Bewusstsein dafür, dass eigene Redebeiträge an Gesagtes anknüpfen sollten und für Gesprächspartner verständ-

1 Abgesehen von komplexeren Phänomenen wie dem Passiv, dem Plusquamperfekt oder komplexen Nebensatzkonstruktionen.

lich gestaltet werden sollten, existiert bereits in Ansätzen und kann durch intrinsische Motivation gefördert werden, beispielsweise wenn ein Kind einem erwachsenen Gegenüber eigene Wünsche begreiflich machen möchte (vgl. Edelmann/Wannack/Schneider 2018, 28). Zu den diskursiven Kompetenzen zählt auch die Erzählfähigkeit, welche im Kindergartenalter ausgebaut und im Primarschulalter in Wechselwirkung mit dem schriftlichen Erzählen weiterentwickelt wird.

All diese Kompetenzen entwickeln sich nicht linear oder wie Ehlich et al. (2008, 24) betonen: „Zu den wichtigsten Erkenntnissen in der Sprachaneignungsfor-schung gehört [...] die Einsicht, dass die Aneignung sprachlicher Strukturen ein Bündel komplexer und zum Teil diskontinuierlicher Prozesse bildet.“ Kindersprache oder Lernaltersprache sind nicht einfach defizitäre Erscheinungsweisen der zu erlernenden Zielsprache, sondern in ihren einzelnen Stadien als eigenständige Systeme zu begreifen, die jedoch „hinreichend labil“ und offen sind, um in sich in Richtung Vygotskys „Zone der nächsten Entwicklung“ (Ehlich et al. 2008, 24) zu verändern. Mit dieser Erkenntnis geht auch eine Wahrnehmung des „Fehlers“ einher, der in erster Linie nicht als Folge von Ungenügen, sondern als Anzeichen für einen Lernfortschritt zu werten ist. Wenn ein Kind neue Flexionsformen verwendet, wird es zunächst nicht nur zu korrekten, sondern auch zu „falschen“ Anwendungen kommen, bis eine Regel durch ausreichenden zielsprachlichen Input gefunden und gefestigt ist.

Auch die Anfänge der Auseinandersetzung mit Literalität liegen bereits im Kleinkindalter. In den mündlichen Sprechhandlungen des Informierens, Erklärens, Argumentierens, beim Reflektieren über Sprache und beim Thematisieren sprachlicher Phänomene sind Anfänge konzeptioneller Schriftlichkeit bereits bei Kindern im Alter von fünf bis sechs Jahren zu beobachten (Isler 2016, 18).

Der erste Zugang zur Literatur, die „primäre literarische Initiation“, wird im Vorschulalter bzw. in der frühen Kindheit verortet. Bereits im Elternhaus kann der Zugang zur Literatur geschaffen und der Umgang mit geschriebener und gedruckter Sprache angeregt werden. Auf einen gelingenden Schriftspracherwerb, der um den Schuleintritt herum beginnt, folgt die Phase der „lustvollen Kinderlektüre“ im 8. bis 12. Altersjahr, bevor mit der Pubertät die literarische Lesekrise einsetzt (Philipp 2011, 20). Die primäre literarische Initiation im Elternhaus ist in zweierlei Hinsicht entscheidend: Neben der „Einführung in die Welt des Literarischen“ durch literale Angebote wie Vorlesen, Kinderlieder, Sprachspiele und Erzählen von Geschichten schafft sie auch die Grundmotivation, sich auf den schulischen Schriftspracherwerb einzulassen. Es besteht immerhin die Aussicht, sich einen eigenständigen Zugang zu der als lustvoll erlebten Welt der Literatur zu schaffen (vgl. Philipp 2011, 21). Ein sprachlich anregendes, bildungsorientiertes Elternhaus vermittelt also nicht nur literale Praktiken und macht literale Angebote, sondern auch eine positive Grundeinstellung: „Das gemeinsame Lesen mit einer hohen affektiven Qualität [...] scheint ein Fundament für eine höhere Lesemoti-

vation und das Lesen zum Vergnügen im Kindesalter zu sein“ (Philipp 2011, 90). Dieses Fundament sorgt dafür, dass auch schulische Leseimpulse grundsätzlich willkommen sind. Fehlt dieses Fundament, so muss es in Zyklus 1 gelegt werden, damit keine negative Haltung und keine Abwehr dem Lesen gegenüber als „rein schulische[r] Pflichttätigkeit“ (Philipp 2011, 104) entstehen, mit negativen biografischen Konsequenzen: Literale Kompetenzen sind auch für den Zugang zur beruflichen Bildung entscheidend.

4.2 Sprachliche Heterogenität der Lerngemeinschaft in Zyklus 1

Kennzeichen der Lerngemeinschaft in Zyklus 1 ist eine „enorme Heterogenität“ (Edelmann et al. 2018, 26). Selbst innerhalb der homogen scheinenden Gruppe bildungsorientierter Mittelschichtfamilien zeigen sich bei genauerem Hinsehen grosse Unterschiede in den „literalen Familienkulturen“, beispielsweise in der Ausprägung literaler Praxis als realitätsbezogener oder als fiktionaler Kommunikation oder im Thematisieren sprachlicher Phänomene, wie Isler (2016, 141f.) zu zeigen vermag.

Der familiäre Kontakt zu einer anderen Erstsprache als Deutsch kann für Lernende eine zusätzliche Herausforderung, aber auch einen Vorteil bedeuten. Kinder, die mit einer gering ausdifferenzierten Familiensprache aufwachsen und ohne oder nur mit sehr geringen Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten und die es nicht gewohnt sind, Sprache zu objektivieren, benötigen mehr gezielte Förderung beim Zweitspracherwerb als mehrsprachige Kinder mit einer ausdifferenzierten Erstsprache. Für sie können ausserdem die mediale Diglossie² in der Deutschschweiz und die für die Schriftlichkeit notwendige Unterscheidung von Mundart und Standardsprache eine zusätzliche Lernaufgabe bedeuten.

Wer hingegen in einem bildungsaffinen zweisprachigen Elternhaus aufwächst, hat die Chance sich zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig anzueignen. „Mehrsprachigkeit und die Begegnung mit Schrift in verschiedenen Sprachen und Modi [können] zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs“ beitragen, hält Ritzau (2019, 2) fest. Wer eine Zweitsprache sukzessive vor dem Hintergrund einer bereits sicher erworbenen und ausdifferenzierten Erstsprache lernt, profitiert von übereinzelsprachlich gültigen Kompetenzen. Bei diskursiven und pragmatischen Kompetenzen ist vielfach ein positiver Transfer sprachlicher Handlungsmuster, z.B. von Erzählstrukturen, von der Erst- in die Zweitsprache möglich. Erst- und Zweitsprache stützen die Aneignung gegenseitig. Dies gilt auch für literale Grundkompetenzen, das Verständnis für schriftliche Kommunikation und Textmuster sowie institutionell gebundene Sprachhandlungen. Isler vermag zu zeigen, dass

2 „Mediale Diglossie“ bezieht sich auf die Verwendung der Standardsprache im schriftlichen Sprachgebrauch und der Dialekte in der mündlichen Kommunikation, offizielle institutionelle Kommunikation (Ansprachen in den Medien, Hochschullehre etc.) ausgenommen.

Mehrsprachigkeit weitere Vorteile bringt, wenn Kinder nicht nur in den konzeptionell und medial schriftlichen Sprachgebrauch eingeführt werden, sondern auch lernen, über Sprache zu sprechen, z.B. über Wortbedeutungen und Formulierungen, und mit Sprache zu experimentieren (vgl. Isler 2016, 148). Im günstigen Fall entwickeln sich so besondere Kompetenzen wie die Fähigkeiten zu dolmetschen, „Vergleiche zwischen zwei Sprachen anzustellen und insbesondere das Deutsche ‚von aussen‘ zu betrachten“ oder die Angemessenheit eines bestimmten Sprachgebrauchs zu beurteilen (Schader 2000, 36).

5 Lehren im Fachbereich „Deutsch“

Zyklus 1 ist wie beschrieben nicht der erste Ort der sprachlichen Bildung. Sprachförderung beginnt in der Familie und in Tagesstrukturen wie Kita oder Spielgruppe. Der Unterricht in Zyklus 1 führt die Enkulturation mit schulischen Mitteln fort. Der Fachbereich „Deutsch“ hat die Aufgabe, das Kind beim Erwerb komplexerer und literaler Sprachfähigkeiten zu unterstützen, den Umgang mit sprachlich realisierter sozialer Praxis einzuüben und reflektierend den Zugang zu Welten zu eröffnen, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungshorizontes des Kindes liegen.

5.1 Sprachliche Bildung in Zyklus 1

Die Komplexität der Bildungsprozesse von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren in Verbindung mit begrenzten zeitlichen Ressourcen macht eine Gewichtung und Auswahl der Schwerpunkte notwendig. Die Auswahl ist durch verschiedene Kriterien gesteuert: die allgemeine Bildungsrelevanz, die Angemessenheit für die Zielstufe, die Kompatibilität und die Synergie mit Inhalten und Lernzielen anderer Fächer, kollektive Gegebenheiten im schulischen Umfeld (Lebenswelt Stadt oder Land, sprachliche Kontakte und Mehrsprachigkeit) sowie individuelle Voraussetzungen der Lernenden (entwicklungspsychologisch, sprachlich).

Sprachbildung in Zyklus 1 ist vorwiegend entwicklungsorientiert und thematisch angelegt, denn „junge Kinder erwerben sprachliche Fähigkeiten nicht isoliert, sondern eingebettet in interessengeleitetes und sinnstiftendes soziales Handeln“ (Isler/Kirchhofer/Hefli/Simoni/Frei 2017, 13). Sprachbildung erfolgt daher im Kindergarten noch nicht in eigens dafür vorgesehenen schulischen Lektionen, sondern situativ eingebettet in alltägliche Abläufe. Erst in der Unterstufe der Primarschule beginnt der schrittweise Umstieg auf einen eigentlichen Fachunterricht in Form von Lektionen zu Erstlesen und Ersts Schreiben oder zur Arbeit mit einem Sprachlehrmittel.

Kindergarten und Schule unterscheiden sich ferner im Umfang alltagsintegrierter Sprachbildung in Verbindung mit fächerübergreifendem Lernen gegenüber

expliziter Sprachförderung und fachlichem Lernen. Alltagsintegrierte Sprachbildung nutzt das natürliche Gespräch als lebensweltlich eingebettete Anregung sprachlicher Muster, die sich um das Handeln des Kindes bzw. eine aktuelle Situation drehen. Explizite Sprachförderung lenkt die Aufmerksamkeit hingegen auf die Sprache selbst, um ausgewählte Sprachbereiche – Wortschatz oder bestimmte Strukturen – gezielt zu fördern (vgl. Kannengiesser/Kappeler Suter/Aggeler-Lätsch/Plangger 2013).

5.2 Sprachliche Bildung im Kindergarten

Sprachbildung im Kindergarten fördert die zentralen mündlichen Kompetenzen des Hörens und Sprechens und die Vorläuferfähigkeiten von Lesen und Schreiben. Die sprachlichen Grunderfahrungen im Bildungsbereich Sprache betreffen den Umgang mit sprachlichen Mitteln wie standardisierten Sätzen oder Satzteilen (Redemittel). Hinzu kommt im Schnittfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit die Förderung von literalen Vorläuferfähigkeiten durch Erfahrungen mit Schriftzeichen und anderen Symbolen und von phonologischer Bewusstheit im engeren und weiteren Sinn. Dabei geht es um das Identifizieren einzelner Laute sowie um die Wahrnehmung von Reimen und anderen lautlichen Mustern. Das Einüben und Reflektieren von Sprechhandlungen, die für die Entwicklung der Bildungssprache relevant sind, z.B. diejenigen des Beschreibens und Erklärens („Erklär mir, wie das Spiel geht“), und die Erweiterung des Wortschatzes sind weitere Schwerpunkte. Das Verfolgen eines zusammenhängenden Textes, einer Geschichte oder eines Gesprächs, Begegnungen mit mündlich vermittelter Literatur und das Sprechen über literarische Texte, ein artikulatorisch deutlicher und inhaltlich verständlicher Ausdruck, die Beteiligung an einem Gespräch und die Wiedergabe eigener Beobachtungen stehen dabei im Vordergrund. Erlebnisse der Kinder werden als Erzählanlässe genutzt. Dies fördert die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen, die ein institutionell angemessenes Sprachhandeln ermöglichen, und verstärkt das Interesse am literalen Zugang zur Welt. Die Einführung von Gesprächsregeln und -ritualen und die Sprachenvielfalt der Lerngemeinschaft regen dazu an, Sprachgebrauch zu beobachten und im Gespräch zu reflektieren.

Die Schriftlichkeit umfasst zunächst das Erkennen und Verstehen von Bildern und Piktogrammen sowie einzelner Buchstaben, meist derjenigen des eigenen Namens, den Erwerb feinmotorischer Fähigkeiten als Grundlage der Handschrift sowie eigenes Verfertigen von Kritzelbriefen, Listen und Plakaten anhand von praktischen Beispielen und Vorbildern. Die Begegnung mit literarischen Texten erfolgt in Form von Bilderbüchern und vorgelesenen Geschichten. Lehrpersonen des Kindergartens setzen ausserdem auf die Arbeit mit Bilderbüchern als Grundlage für Nacherzählungen literarischer Texte. Diese geben Anlass, Fiktion und Wirklichkeit zu verknüpfen, sich in fiktive Figuren hineinzusetzen und Geschichten im szenischen Spiel lebendig werden zu lassen. Zu den meistgenutzten

Formen der Sprachförderung im Kindergarten gehören ausserdem Verse und Reime, oft in Verbindung mit Liedern und Liedtexten. Auch das freie Spiel bietet Raum für solche sprachlichen Aktivitäten (Edelmann et al. 2018, 109). Lehrmittel spielen eine untergeordnete Rolle oder werden auszugsweise eingesetzt, wenn sie Materialien enthalten, die sich gut in den thematisch angelegten Unterricht einbauen lassen, wie beispielsweise der „Sprachschlüssel“ (Baumann Schenker et al. 2012), ein Lehrmittel mit Materialien und Spielen für eigenaktive Auseinandersetzung und kooperatives Lernen in Gruppen, das gut mit den übergreifenden Quartalsthemen des Kindergartens koordiniert werden kann. Eines der wichtigsten Settings im Kindergarten sind ferner Spiel- und Lernumgebungen, die fachbereichsübergreifend an einem Thema aus der Lebenswelt der Kinder orientiert sind. Die für den Bildungsraum Nordwestschweiz entwickelten „Orientierungspunkte Kindergarten – sprachliche und mathematische Grunderfahrungen“ (Bildungsraum Nordwestschweiz 2015) machen Angebote zur Gestaltung solcher Spiel- und Lernumgebungen.

Alltagintegrierte Sprachbildung hat sich bei jüngeren Kindern als besonders wirksam erwiesen (Isler et al. 2017, 16). Abgeleitet von seiner Studie über familiäre Praktiken, die sich als förderlich für die Sprachentwicklung und den Zugang zur Literalität erweisen, formuliert Isler (2016) Hypothesen dazu, wie der Kindergarten und die Schuleingangsstufe Kinder vermehrt „beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen“ (Isler 2016, 158) könnten. Dazu gehört das situative Objektivieren von Sprache in Alltagssituation durch das Thematisieren und Experimentieren mit Sprache und Schriftsymbolen (z.B. „Haben wir das neue Plakat gesehen? Was ist neu? Was bedeutet die Farbe Orange gegenüber Hellblau? Was bedeuten die Zeichnungen? Könnte man das auch anders machen? Versuchen wir es einmal.“). Weitere Elemente sind die Reflexion über verschiedene sprachliche Ausdrucksformen (z.B. „Grüssen wir unsere Grosseltern anders als unsere Cousins und Cousinen auf dem Spielplatz? Wenn ja, wie und weshalb?“), eine „intensive didaktisch ausgestaltete Nutzung von Sachmedien“ (Sachbilderbüchern) (Isler 2016, 158), die Möglichkeit einer aktiven Beteiligung an Gesprächen sowie die Erprobung und die Reflexion von konzeptionell schriftlichen Sprachhandlungen wie denjenigen des Erklärens und Argumentierens. Die „Sprachbildung in Alltagssituationen“ verlangt seitens der Lehrenden viel Wissen über das Potenzial bildungssprachlichen Handelns sowie Kreativität bei der Anleitung der Kinder im Scaffolding (vgl. Isler 2016), das heisst bei der Unterstützung, Ergänzung und gemeinsamen reflektierenden Einordnung des kindlichen Sprachgebrauchs.

Im Kindergarten gilt es kognitiven und emotionalen Entwicklungsunterschieden sowie der grossen Vielfalt an sprachlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und gegebenenfalls erste Zugänge zur deutschen Sprache und zur Bildung zu schaffen. Der sprachlichen Heterogenität versucht der Kindergarten auch durch individuelle Förderung und Kooperation mit Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache,

Logopädie oder Heilpädagogik gerecht zu werden (vgl. Edelmann et al. 2018, 112). Die Zusammenarbeit und der stete Austausch mit Kolleginnen und Kollegen dieser Disziplinen gehört zum Alltag einer Lehrperson im Kindergarten. Die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe kann zur Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen genutzt werden. Zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kommen Lehrmittel mit einem systematischen Aufbau und Einheiten für gezieltes Sprachtraining zum Einsatz (z.B. Bai/Neugebauer/Nodari/Peter/Locatelli/Bächli 2020).

5.3 Sprachliche Bildung in der Unterstufe der Primarschule

Während im Kindergarten literale Vorläuferfähigkeiten gefördert werden, liegt der Schwerpunkt des ersten Schulalters auf dem Erstlesen und dem Schriffterwerb. Die nächsten Schritte gelten der Aneignung spezifischer Merkmale schriftlicher Kommunikation von orthografischen Regeln bis hin zu Textmustern, Textgrammatik und pragmatischen Aspekten der Literalität. Der Erwerb der literalen Grundkompetenzen, das heisst das Lesen- und Schreibenlernen, folgt nicht mehr vornehmlich individuellen Lernschritten der Lernenden, sondern den Vorgaben von Lehrmitteln und Lehrplänen. Diese Steuerung nimmt in unterschiedlichem Mass Rücksicht auf unterschiedliche Erstlesestrategien der Kinder und die starke Vernetzung der Lernbereiche. Während der Einfluss der Teilkompetenz der phonologischen Bewusstheit (Laute, Silben, Reime identifizieren) und der Buchstabenkenntnis für das Erlesen von Wörtern in Lehrmitteln berücksichtigt wird, gilt dies für die Förderung des Wortschatzes bisher nicht in gleichem Mass. Der Zusammenhang zwischen Leseleistung und Wortschatzumfang ist jedoch belegt: Der Umfang des Wortschatzes „wirkt indirekt über die Förderung der phonologischen Bewusstheit auf das Wortlesen“ (Juska-Bacher/Beckert/Stalder/Schneider 2016, 20). Wortlesekompetenzen zeigen allerdings nur Momentaufnahmen aus dem vielschichtigen Prozess der literalen Sozialisation.

Auf der Unterstufe der Primarschule erhält die explizite Sprachförderung mittels spezifischer Sprachlehrmittel gegenüber alltagsintegrierten Angeboten mehr Gewicht, allen voran der Einsatz von Lehrmitteln für den Anfangsunterricht in Lesen und Schreiben, wie z.B. des Lese- und Schreiblehrgangs „Leseschlau“ (Rickli 2010). Ein solches Lehrmittel regt zudem anhand ausgewählter Lesetexte die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und deren ästhetischer Wirkung an und macht die Kinder mit einzelnen Autorinnen und Autoren der Kinder- und Jugendliteratur bekannt. Die Sprachförderung im Unterricht wird begleitet durch individuelle Unterstützung durch Trainings- und Förderprogramme, die aufgrund von Ergebnissen von Standortbestimmungen individuell zur Anwendung kommen, z.B. anhand von Instrumenten wie „Parcours Sprache“ (Baumann Schenker/Knechtel/Kruse 2010) oder „Sprachgewandt“ (Schneider/Lindauer/Dittmar/Landert Born 2018).

Trotz der neuen Gewichtung des expliziten Fachunterrichts nimmt in Zyklus 1 das situierte Lernen weiterhin den grössten Raum ein, denn „Sprache lernt man vor allem in komplexen Situationen, die für die Lernenden inhaltlich bedeutsam sind“ (Lindauer/Senn 2010, 122). Isoliertes Sprachtraining hat vor allem dort seine Berechtigung, wo es darum geht, Teilfertigkeiten so weit zu automatisieren, dass sie sich in „komplexen Handlungssituationen“ bewähren (Lindauer/Senn 2010, 122). Die Leitsätze des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ für wirkungsvollen Sprachunterricht charakterisieren Sprachlernen als „grundsätzlich selbstgesteuertes, entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen [...] an bedeutsamen Themen und in interessierenden Handlungskontexten“ und als „kooperatives Lernen in kommunikativ bedeutsamen Situationen“ (Lindauer/Senn 2010, 125f.).

Heterogenität und sprachlich-kulturelle Vielfalt sind Kontexte des Unterrichts in den ersten Schuljahren. Sprachliche Bildung, die einzig einer monokulturellen Tradition verpflichtet ist, verpasst die Chancen, die in der multikulturellen Realität stecken. Die Integration der Herkunftssprachen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler in den Unterricht der Primarunterstufe gehört ebenfalls zu den Chancen, wenn „gegenseitige Hilfestellungen und kooperative Gespräche“ in der Herkunftssprache nicht verhindert werden oder Eltern ermutigt werden, mit ihrem Kind die Sprache zu sprechen, die ihnen am geläufigsten ist (Schader 2000, 92). Es ist von Vorteil, dass die schulische Förderung darum weiss, unter welchen sprachlichen Voraussetzungen ein neu zugezogenes Kind den Erwerb der Zweitsprache Deutsch in Angriff nimmt. Solche Voraussetzungen können anhand von Materialien zur Einschätzung schulsprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache beurteilt werden (vgl. online unter www.erstsprachkompetenz.ch und Gyger/Heckendorn/Kassis/Ritzau 2017).

„Die Art und Weise, wie die Sprache im Schulalltag behandelt wird und ‚zu Wort kommt‘, beeinflusst das Selbstbild des Kindes“ (Lubos 2010, 7). Einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Entwicklung einer mehrsprachigen Identität leisten Lehrmittel wie „eintauchen“, das Bildergeschichten mit Vorlese- und Erstlese-texten in einigen der häufigsten Herkunftssprachen sowie Deutsch bereithält. Didaktische Anregungen (Supino/Kronenberg/Lubos/Rickli 2010) geben der kulturellen Verschiedenheit als Normalfall den gebührenden Raum und machen gleichzeitig neugierig „auf andere Länder, Feste, Spiele, Traditionen, Sprachen und Schriften“ (Lubos 2010, 7).

6 Der Studienbereich der Deutschdidaktik, Zyklus 1

Die Deutschdidaktik nennt derzeit Sprachdidaktik, Lese-/Literaturdidaktik und Mediendidaktik als ihre hauptsächlichen Gegenstandsbereiche (vgl. Pompe et al.

2018). Alle sind in sich eigenständige Disziplinen, deren Exponentinnen und Exponenten Forschungsbeiträge, Unterrichtskonzepte und Lehrmodelle mit einem hohen Mass an Spezialisierung und Diversifizierung hervorbringen. Dies gilt auch für die Didaktik der sprachlichen Bildung in Zyklus 1. Um die Erkenntnisse der Deutschdidaktik zielführend nutzen zu können, werden angehende Lehrpersonen daher befähigt, empirisch gewonnene Forschungsergebnisse zu rezipieren, damit „das schulische Handeln [...] zusammenführen [kann], was für wissenschaftliche Zwecke vereinzelt wird“ (Bredel 2006, 12). Das schulische Handeln wiederum ist dem übergeordneten Ziel der Enkulturation in sprachliche und literarische Praktiken verpflichtet und damit der Einübung kultureller Basiskompetenzen genauso wie der Reflexion über deren Funktion und gesellschaftliche Bedeutung.

Gelingender Unterricht bringt die „Fähigkeiten und Interessen“ der Lernenden mit den „Unterrichtsinhalten und -methoden“ zur „Passung“ (Pompe et al. 2018, 47). Angehende Lehrpersonen sollten angesichts einer leistungsmässigen, sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft um den engen Zusammenhang von Bildungssprache – im Unterschied zur Alltagssprache – und Schulerfolg wissen.³ Sie sollten über ein Bewusstsein für die Tatsache verfügen, dass vorschulische Erfahrungen nicht nur sprachliche, literale und mediale Kompetenzen prägen, sondern dass diese didaktisch auch genutzt werden können, indem sie aufgegriffen, wertgeschätzt und erweitert, ergänzt und reflektiert werden.

Der didaktische Einsatz von Werken der Kinder- und Jugendliteratur verlangt nach einem Überblick über die Primärliteratur und Kenntnisse von Interpretationsansätzen und Merkmalen zur Beurteilung literarischer Qualität. Die Arbeit mit Erstleselehrmitteln und Materialien der expliziten Sprachförderung und die Anwendung von Trainings- und Förderprogrammen setzen bei Lehrpersonen fachdidaktisches Wissen über Stadien des Schrifterwerbs, Entwicklungsphasen der schriftlichen Erzählkompetenz, Teilprozesse des Lesens, Dimensionen des Hörverstehens sowie Prozesskompetenzen im Bereich der Gesprächsdidaktik voraus. Dies schliesst auch Wissen über Möglichkeiten und Formen der formativen und summativen Aufgabenstellung und Beurteilung ein – nicht zuletzt und selbstverständlich auf der Grundlage einer sicheren Sprachkompetenz und eines differenzierten Sprachbewusstseins, einschliesslich der Kenntnis von Rechtschreibregeln und Grammatikbegriffen.

Die Öffnung eines Unterrichts, der möglichst viele kulturelle und sprachliche Ressourcen einzubinden vermag, verlangt eine weitere Palette an Kompetenzen seitens der Lehrperson, wie Spezialwissen zu Mehrsprachigkeit, zu Lerner Sprache und Deutsch als Zweitsprache, zu Materialien der Sprachstandsermittlung und zu Förderangeboten, ferner ein Bewusstsein für die Komplexität von Fachtexten und Handlungsanweisungen in Aufgabenstellungen sowie die Bereitschaft, mehrspra-

3 Zur Definition von Bildungssprache vgl. Feilke (2019).

chigen Unterricht zu erproben. Ideen, wie sie beispielsweise Neugebauer und Nodari (2012) oder Schader (2000) bereithalten, erfordern ein ausgeprägtes Gespür für sprachförderliche Situationen und implizites Sprachlernen.

Aufgrund der genannten Anforderungen setzt der Studienbereich „Deutsch“ für den Zyklus 1 folgende Schwerpunkte:

- Spracherwerb und Mehrsprachigkeit,
- Förderung der Sprachbewusstheit; Vermittlung von Grammatik und Rechtschreibung, Textkorrektur; Möglichkeiten alltagsintegrierter und expliziter Sprachförderung,
- Aufbau von Gesprächskompetenzen (Urteils-, Ausdrucks- und Dialogfähigkeit), Erzähl- und Hörförderung, handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten,
- Erstlese- und Erstschreibentwicklung; Methoden, Stufenmodelle und Lehrmittel des Schriftspracherwerbs,
- didaktische Modelle der Lese- und Schreibförderung,
- literarische Gattungen, Textsorten und Qualitätsmerkmale der Kinder- und Jugendliteratur,
- Textanalyse und -interpretation,
- aktuelle literarische Trends und neue Medienangebote.

Der Studienbereich vermittelt Lehrpersonen sowohl ein fachliches Fundament als auch interdisziplinäre Perspektiven, die dazu anregen, Synergien unterschiedlicher fachlicher Zugänge didaktisch zu nutzen – was bereits Comenius im 17. Jahrhundert in der Verbindung von Wortschatzförderung und illustriertem Sachunterricht nahelegte (Pompe et al. 2018, 16). Vor diesem Hintergrund werden Lehrpersonen befähigt, innerhalb der Lernbereiche, die den unverzichtbaren Kern des Fachs ausmachen, ihre didaktischen Zielsetzungen und Vorhaben auszuwählen, sie mit dem Kompetenzaufbau abzugleichen, der in Lehrplänen und Bildungsstandards mit definierten Stufen in jedem Zyklus festgehalten ist, und sie für weiterführende Zielsetzungen zu nutzen.⁴

4 Bis zum Ende von Zyklus 1 geht es gemäss Lehrplan 21 darum, in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Lesen und Schreiben“ und „Sprachen“ durch die Untersuchung des Sprachgebrauchs und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten die folgenden Kompetenzen zu fördern: das Verstehen in monologischen Hörsituationen, d.h. einem kurzen Hörtext zu folgen und dessen Inhalt wiederzugeben; sich in Mundart und Standardsprache angemessen und verständlich auszudrücken und sich aktiv an Dialogen zu beteiligen, Gesprächen zu folgen und Gesprächsregeln einzuhalten; sich die Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens anzueignen, Informationen aus Sachtexten zu entnehmen, literarische Texte zu verstehen und sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen sowie eigenes Leseverhalten und Leseinteresse zu reflektieren; in einer persönlichen Handschrift leserlich und geläufig zu schreiben, bestimmte Textmuster zu erkennen (Briefe, Geschichtenmuster, Informationstexte wie Plakate), einen eigenen Text zu planen und darin selbst Informationen zu verarbeiten, eigene Ideen und Gedanken in eine verständliche und sinnvolle Ab-

7 Der lohnende Blick über den Horizont des Fachbereichs „Deutsch“ hinaus⁵

Sprachliche Bildung in Zyklus 1 profitiert von fachbereichsverbindendem Lernen. Die Kooperation mit anderen Fachbereichen wie Mathematik, Sachunterricht oder Musik zur Bearbeitung von bedeutsamen Themen in komplexen Handlungskontexten fördert die situative Anwendung und Weiterentwicklung sprachlicher Teilfertigkeiten. Sie setzt allerdings auch voraus, dass der Kompetenzerwerb in den beteiligten Bereichen sorgfältig synchronisiert wird. Unter dieser Voraussetzung motiviert fachbereichsverbindender Unterricht die Lernenden dazu, Kompetenzen zielgerichtet anzuwenden und auszubauen und den eigenen Spielraum kommunikativen Handelns zu vergrössern (Beispiel: Medien- und Literaturrecherche). Dies entspricht zudem den überfachlichen Bildungszielen für alle Schülerinnen und Schüler: „Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. Sie erwerben umfassende sprachliche Kompetenzen, lernen mit Informationen sachgerecht umzugehen und entwickeln Problemlösefähigkeiten“ (D-EDK 2016b, 4).

Die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen ist für das Anliegen der sprachlichen Bildung einerseits gewinnbringend, weil in dieser Zusammenarbeit bedeutungsvolle komplexe Handlungsfelder sprachlich erschlossen werden können. Andererseits sensibilisiert die Zusammenarbeit mit dem Fachbereich „Deutsch“ andere Bereiche dafür, dass sprachliche Produkte ver- bzw. erarbeitet werden, die sprachliche Kompetenzen erfordern und zu fördern vermögen.⁶ Obwohl in Zyklus 1 die Informationsdichte und die Komplexität von Fachtexten noch vergleichsweise gering sind und der Schwerpunkt auf dem entdeckenden Lernen liegt, vermag der Fachbereich „Deutsch“ die sprachlichen Anforderungen bewusst zu machen, die Texte aus anderen Fachbereichen stellen. Die Deutschdidaktik regt dazu an, Texte systematisch und sorgfältig lesend zu erschliessen (Fachwortschatz einführen und erläutern oder bestimmte Wendungen und Redemittel, z.B. „wenn ... dann“, „das zeigt sich daran, dass ...“; vgl. Lindauer/Schmellentin/Beerenwinkel/Hefti/Furger 2013, 25f.) und Schritt für Schritt an die schreibende Verarbeitung von Informa-

folge zu bringen und eigene Texte inhaltlich und sprachformal (Rechtschreibung, Grammatik) zu überarbeiten; Sprachen zu vergleichen und sich über Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen auszutauschen, eine phonologische Bewusstheit und ein erstes Verständnis für orthografische Regeln zu entwickeln; Erfahrungen mit literarischen Texten zu sammeln sowie spielerisch und kreativ mit literarischen Texten umzugehen (z.B. Geschichten szenisch nachspielen) (vgl. D-EDK 2016a).

5 Vgl. dazu den Beitrag von Künzli David und de Sterke in diesem Band.

6 Sachtexte in Lehrmitteln stellen „fachspezifisch unterschiedliche Anforderungen an die Lesekompetenzen“ (Lindauer et al. 2013, 7).

tionen heranzuführen (Notizen machen – Präsentationen erarbeiten – klar formulieren, um besser zu verstehen).

In der Zusammenarbeit der Fachbereiche wird der Wechsel der fachlichen Perspektiven angeregt. So lässt sich beispielsweise beim Forschen nach Dingen und Lebewesen, die Namen tragen (Menschen, Tiere, Strassen, Fluren, Waren) die eigene Lebenswelt neu entdecken und es kann Fragen nachgegangen werden wie „Welche Flurnamen gibt es in unserer Gemeinde? Kennt man ihre Bedeutung? Was haben die Strassennamen im Quartier gemeinsam, der Forellenweg, der Karpfensteg, die Reusenplatz? Weiss man, weshalb es dazu gekommen ist?“, „Was bedeutet mein Vorname? Gibt es ihn auch in anderen Sprachen und, wenn ja, wie lautet er dann?“ oder „Weshalb hat mein Sneaker einen Namen? Was verbinde ich mit diesem Namen?“ (vgl. Gyger 2006). Allein schon aufgrund des Wechsels zwischen den „spezifisch fachlichen Symbolsystem bzw. Sprachspielen und Codes“ (Dressler 2013, 196) entsteht das Bewusstsein dafür, dass ein- und derselbe Sachverhalt unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet werden kann. Keine dieser Perspektiven kann für sich eine alleinige Gültigkeit beanspruchen. Es ist das Ziel der sprachlichen Bildung in Zyklus 1, die Einsicht reifen zu lassen, dass solche Mehrperspektivität entscheidend dazu beiträgt, die Welt zu ergründen, und lehrt, Zusammenhänge besser zu verstehen. Wer die Vielfalt der Weltzugänge und unterschiedliche „Perspektiven der Weltwahrnehmung“ (Dressler 2013, 187) nicht als bedrohlich wahrnimmt, sondern als berechtigt und gewinnbringend, wird die eigene Wahrnehmung der Welt reflektieren und weiterentwickeln. Dies ist Grund genug, im Studienbereich „Deutsch“ das Potenzial der Zusammenarbeit mit benachbarten Fachbereichen wann immer möglich zu thematisieren und anzuregen.

Literatur

- Bai, G., Neugebauer, C., Nodari, C., Peter, S., Locatelli, M. & Bächli, G. (2020): Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Baumann Schenker, S., Knechtel, N. & Kruse, G. (2010): Parcours Sprache. Ein förderdiagnostisches Instrument zur Beobachtung und Entwicklung von Sprachkompetenzen. Bern: Schulverlag plus.
- Baumann Schenker, S., Spuler, T., Stalder Mayer, E. & Tschopp, V. (2012): Mein Sprachschlüssel. Sprachförderung im Kindergarten. Zug: Klett und Balmer.
- Bildungsraum Nordwestschweiz (2015): Orientierungspunkte Kindergarten: sprachliche und mathematische Grunderfahrungen.
Online unter: <https://www.bildungsraum-nw.ch/programm/volksschule/orientierungspunkte>.
- Bredel, U. (2006) (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch (2 Bände, 2. Auflage). Paderborn: Schöningh UTB.
- D-EDK (2016a): Lehrplan 21: Deutsch. Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus. Luzern: D-EDK.
- D-EDK (2016b): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: D-EDK.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius, K. (Hrsg.), Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Budrich, 183-202.

- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018): Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Band 29/I Bildungsforschung). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Feilke, H. (2019): Bildungssprache. Online unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf.
- Gyger, M. (2006): Sprache beobachten und die Welt mit Namen erschliessen. In: H. Forneck, M. Gyger & Ch. Maier Reinhard (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Zur inneren Modernisierung von Lehrerbildung Bern: hep, 193-212.
- Gyger, M., Heckendorn, B., Kassis, M. & Ritzau, U. (2017): Erfolgreich integrieren. Materialien zur Ermittlung schulsprachlicher Ressourcen in der Erstsprache neu zugezogener Schülerinnen und Schüler. In: *Babylonia*, 27. Jg. (H. 1), 56-58.
- Isler, D. (2016): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017): Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Juska-Bacher, B., Christine Beckert, Ch., Stalder, U. & Schneider, H. (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 21. Jg. (H. 40), 20-40.
- Kannengiesser, S., Kappeler Suter, S., Aggeler-Lätsch, F. & Plangger, N. (2013): Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kilian, J. (2018): Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisorientierten Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, 23. Jg. (H. 44), 15-20.
- Koch, P. & Oesterreicher, U. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: J. Baurmann et al. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin: de Gruyter, 597-604.
- Lindauer, Th., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013): Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Aarau: Bildungsraum Nordwestschweiz.
- Lindauer, Th. & Senn, W. (2010): Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarstufe. Kommentarband mit CD-ROM. Zug: Klett und Balmer.
- Lubos, Ch. (2010): Treibhaus der Zukunft. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. In: F. Supino, S. Kronenberg, Ch. Lubos & U. Rickli (Hrsg.), *eintauchen. Bildergeschichten für die 1. und 2. Klasse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn, 6-10.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Bern: Schulverlag plus.
- Philipp, M. (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pompe, A., Spinner, K. H. & Ossner, J. (2018): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Rickli, U. (2010): Leseschlau. Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.
- Ritzau, U. (2019): Mehrsprachiges Schreiben vor und während der Schuleingangsphase. Eine Fallstudie. In: *Leseforum* 28. Jg. (H. 2). Online unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/674/2019_2_de_ritzau.pdf.

- Rothstein, B. (2019): Allein gelassen? Lehramtsstudierende zwischen Fachwissenschaftlicher germanistischer Ausdifferenzierung und integrativem Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 24. Jg. H. 46, 13-18.
- Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, H. (2013): Literale Sozialisation, Sinn und Situierung. In: C. Rosebrock & A. Bertsch-Kaufmann (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim: Beltz Juventa, 111-122.
- Schneider, H., Lindauer, Th., Dittmar, M. & Landert Born, K. (2018): *sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse. Kompetenzraster und Beobachtungsbögen mit Erläuterungen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Supino, F., Kronenberg, S., Lubos, Ch. & Rickli, U. (2010): *eintauchen. Bildergeschichten für die 1. und 2. Klasse*. Solothurn: Lehrmittelverlag Solothurn.
- Zabka, Th. (2019): Akademisches Fachwissen für den Deutschunterricht? Anmerkungen zu Status und Funktion. In: *Didaktik Deutsch* 24. Jg. (H. 47), 10-15.

Christine Streit und Thomas Royar

Zahlen, Formen und Beziehungen

Lernen und Lehren von Mathematik im Zyklus 1

1 Einleitung

Mathematik ist eine von mehreren Arten, die Welt wahrzunehmen, zu repräsentieren und zu beschreiben. Galileo Galilei schrieb vor fast 400 Jahren: „Das Buch der Natur ist mit der Sprache der Mathematik geschrieben.“ (Galileo Galilei 1623, zitiert nach Behrens 2010, 53) Mit Worten lässt sich beschreiben, in welcher Bahn die Planeten unseres Sonnensystems die Sonne umkreisen und welche Rolle die Anziehungskraft dabei spielt. Aber erst mathematische Berechnungen erlauben fokussierte und präzise Aussagen darüber, wie stark die Anziehungskraft zwischen den unterschiedlichen Himmelskörpern ist und mit welcher Geschwindigkeit die Planeten die Sonne umkreisen. Selbst Vorhersagen sind anhand mathematischer Zugänge möglich: So lässt sich exakt berechnen, wann genau die nächste Sonnenfinsternis stattfinden wird. Die Bedeutung der Mathematik als Anwendungswissenschaft ist unbestritten, wie auch in dem folgenden Zitat des Nobelpreisträgers Roger Penrose (2010, XXVII) deutlich wird: „Wir können die Gesetze, die die physikalische Welt beherrschen, nicht verstehen, ohne die Mathematik zu kennen.“ Auch ganz einfache Probleme und Aktivitäten im Alltag sind ohne Mathematik nicht zu bewältigen: Zahlen und Grössen sind aus unserer Lebenswelt ebenso wenig wegzudenken wie der Umgang mit geometrischen Formen und Mustern. Die Aussage eines Vierjährigen „Ich möchte auch so viele Bonbons haben wie Leon“ verdeutlicht, wie selbstverständlich bereits junge Kinder im Alltag „Mathematik betreiben“. Zugleich zeigt sich schon bei sehr jungen Kindern, dass mathematisches Denken und Tätigsein nicht nur in Anwendungssituationen eine Rolle spielt, sondern das Betreiben von Mathematik auch „zweckfrei“ und damit ohne direkten Anwendungsbezug erfolgen kann. Wenn Kinder selbstvergessen beim Bauen mit farbigen Würfeln immer wieder einer bestimmten Regel folgen und bestimmte Strukturen und Eigenschaften des Materials nutzen, um schliesslich ein Produkt zu erzeugen, in dem Erwachsene ein spezielles Muster oder ein klar strukturiertes Bauwerk wie z.B. eine quadratische Pyramide erkennen, dann weist dies darauf hin, dass wir einen „intuitiven“ Zugang zur Welt der Mathematik besitzen, einer Disziplin, die gern auch als die Wissenschaft der Muster und Strukturen beschrieben wird (z.B. Devlin 1998).

Der Beitrag gibt zunächst einen Einblick in das „Wesen“ der Mathematik und darüber, wie die Mathematik im menschlichen Denken verankert ist (Abschnitt 2). Anschliessend wird aufgezeigt, an welchen fundamentalen Ideen sich das „Wesen“ der Mathematik exemplarisch erfahren lässt (Abschnitt 3) und welche Zugänge zur Mathematik sich daraus ableiten lassen (Abschnitt 4). Mit Blick auf den Zyklus 1 wird in Abschnitt 5 der Aufbau mathematischer Konzepte bei Kindern am Beispiel quantitativer Teile-Ganzes-Beziehungen und in Abschnitt 6 die Aufgaben der Lehrperson bei der Begleitung dieser Prozesse erläutert. Daraus ergibt sich die Frage, wie eine Konzeption von mathematikdidaktischen Studien im Rahmen einer Ausbildung von Generalistinnen und Generalisten aussehen kann (Abschnitt 7). Der Beitrag schliesst mit einer Diskussion über die damit verbundenen Herausforderungen für die Ausbildung herangehender Lehrpersonen aus mathematikdidaktischer Perspektive (Abschnitt 8).

2 Das „Wesen“ der Mathematik

Mathematik als Wissenschaft ist streng deduktiv, ihre Erkenntnisprozesse zeichnen sich aus durch einen hohen Grad an argumentativer Strenge und das damit verbundene Streben nach Widerspruchsfreiheit, aber auch nach Verallgemeinerung. Sie gründet sich auf wenige, als „wahr“ angenommene Grundsätze (wie z.B. „Jede natürliche Zahl hat genau einen Nachfolger“), sogenannte Axiome, und leitet daraus durch das formale Beweisen eine komplexe, in sich logische Gedankenwelt ab. Ihren Ursprung nahm die Mathematik wahrscheinlich u.a. im Umgang und der Beschäftigung der Menschen mit Anzahlen, mit Messen, mit Konstruieren – jeweils aus dem Bedürfnis bzw. der Notwendigkeit heraus, sich mit Alltagsproblemen, Naturphänomenen usw. auseinanderzusetzen und die Dimensionen „Raum“ und „Zeit“ näher beschreiben zu können. Es gehört aber zu den faszinierenden Eigenheiten der Mathematik, dass sie sich von physisch beobachtbaren Aspekten lösen kann. Dieser Aspekt der Mathematik zeigt sich ebenfalls früh in der Menschheitsgeschichte: So geben Knochenfunde aus der Jungsteinzeit bereits Hinweise auf „arithmetische“ Spielereien, die nach heutigen Erkenntnissen keinen Anwendungsbezug aufweisen (Huylebrouck 2006). Bei solchen „innermathematischen“ Tätigkeiten geht es im Kern um das Untersuchen und das Beschreiben von Strukturen und Beziehungen, die zwischen abstrakten Objekten bestehen.

Erkenntnisse in der Mathematik als Wissenschaft werden nicht durch Beobachtung der Realität oder durch Experimente gewonnen (wie dies z.B. in den Naturwissenschaften der Fall ist), sondern sie werden generiert in einer eigenen „theoretischen“ Welt. Allein die Mathematik ist in der Lage, „endgültige“ Aussagen

zu machen, wenn auch „nur“ im Rahmen ihrer eigenen Prämissen (Wittmann 2003). Die Gegenstände der Mathematik sind abstrakte Ideen bzw. gedankliche Konstrukte. Auch wenn man scheinbare Entsprechungen in der realen Welt finden kann, so sind sie ausnahmslos abstrakter Natur. Mathematische Ideen können reale Sachverhalte beschreiben, aber reale Objekte können immer nur näherungsweise „quadratisch“, „symmetrisch“ oder „gleich lang“ sein, sie können nur Modelle mathematischer Objekte darstellen:

In der physischen Welt gibt es kreisförmige Gegenstände – der Kreis als ideale geometrische Figur bildet sich in unseren Gedanken. Ebenso ist die Zahl Drei ein Gedankengebilde, das beim Anblick von drei Personen oder drei Gegenständen abgerufen wird. Die Beobachtung, dass die Zahl Drei keine echten Teiler hat, kann noch durch Hantieren mit konkretem Material gewonnen werden, erfordert aber bereits eine eindeutige Begrifflichkeit. Die Einsicht, dass die Folge der Primzahlen nicht abbricht, ist eine Denknöwendigkeit, die aus einer entsprechenden Analyse der Teilbarkeitsrelation erwächst. Sie ist nicht mehr an praktischen Tätigkeiten ablesbar, sondern wird in der gedachten Welt der Zahlen mit den ihr innewohnenden Strukturen vollzogen. (Hefendehl-Hebeker 1999, 105)

Mithilfe der Sprache verständigen wir uns über mathematische Ideen. So setzt z.B. die bewusste Verwendung des Wörtchens „auch“ bereits eine Idee von Kategorie (es ist notwendig, zwei Bereiche gegeneinander abzugrenzen) und Beziehung (in diesem Fall eine bestimmte Analogie) voraus. Unsere (Alltags-)Sprache ist allerdings nur bedingt in der Lage, mathematische Ideen und Konstrukte angemessen zu beschreiben (sie ist einerseits zu vieldeutig und damit zu unpräzise, andererseits fehlen ihr „passende“ Begriffe). Aus diesem Grund wurden im Laufe der Zeit formale Systeme entwickelt – eine mathematische Symbolsprache. Damit wurde ein Werkzeug geschaffen, mit dem man mathematische Ideen beschreiben, begründen und weiterentwickeln kann. (Hefendehl-Hebeker 1999)

Die Verständigung über mathematische Inhalte geschieht über vereinbarte Symbole. Bezogen auf die mathematische Idee „Zahl“ bestehen die zugehörigen symbolischen Zeichen – im westlichen Sprachraum – aus den Ziffern 0 bis 9. Dabei ist zu unterscheiden zwischen den Bezeichnungen „Zahl“ als nicht konkret wahrnehmbarer Idee und „Ziffer“ als einer Möglichkeit der symbolischen Zahldarstellung. Mit einer endlichen Anzahl von Ziffern (in unserem Dezimalsystem zehn) kann jede (natürliche) Zahl in unserem Stellenwertsystem eindeutig dargestellt werden. Die Ziffer bzw. die Ziffernfolge symbolisiert aber nur die dahinterstehende mathematische Idee und ist nicht mit dieser gleichzusetzen – Mathematik betreiben wir erst, wenn wir die Symbole „lesen“ können und eine Vorstellung von dem abstrakten Objekt „Zahl“ aufgebaut haben:

Um mit dem Symbol ‚7‘ die Zahl Sieben darzustellen, müssen wir zunächst diese Zahl Sieben als ein Etwas, eine Einheit oder ein Ganzes wahrnehmen; um mit dem Buchsta-

ben n eine beliebige natürliche Zahl zu symbolisieren, brauchen wir erst ein Konzept dafür, was wir unter einer „natürlichen Zahl“ verstehen. Das Symbol erlaubt uns, über unser Konzept nachzudenken und es zugleich zu bearbeiten. (Devlin 2001, 25)

Zum Konzept der Zahl gehört dann u.a. auch, dass wir in der Ziffernfolge 368 die Zahl „dreihundertachtundsechzig“ in ihrer Stellenwertwertdarstellung erfassen: also „3 mal 100 plus 6 mal 10 plus 8 mal 1“.

Eng verbunden mit dem Aufbau solcher Konzepte ist die Fähigkeit, mathematisch zu denken. Jetter (1982) fasst darunter die Fähigkeit zum Erkennen von Beziehungsgefügen zwischen (abstrakten) mathematischen Objekten, aber auch die Fähigkeit zur Verallgemeinerung sowie zur Verkürzung von Gedankengängen. Mathematisches Denken im engeren Sinne beginnt demnach erst, wenn die Loslösung von den materiellen Eigenschaften und den konkreten Sachverhalten erfolgt ist, wir also vom sinnlich Wahrgenommenen abstrahieren können. „Je abstrakter, desto weiter entfernt von der Anschaulichkeit“ (Freudenthal, 1973, 35) und je weniger anschaulich, desto weniger können wir uns etwas darunter vorstellen – so lautet eine gängige alltagstheoretische Annahme. Allerdings bedeutet Abstraktion auch immer Vereinfachung im Sinne der Fokussierung auf das Wesentliche. Genau dies lässt die Objekte der Mathematik dann wieder selbstverständlich und „klar“ erscheinen (Basieux 2000).

3 Fundamentale Ideen der (Schul-)Mathematik

„Strenge“, also rein deduktive Mathematik, wird in der Schule erst (wenn überhaupt) in der Sekundarstufe 2 thematisiert. Das Lernen von Mathematik beginnt aber bereits weit vor Schulbeginn und wird heute zunehmend im Sinne einer lebenslangen Bildungskette postuliert (Heinze/Grüßing 2009). Es stellt sich also die Frage, wie das mathematische Denken der Kinder gefördert werden kann und welche Konzepte so zentral sind, um daran das Wesen der Mathematik exemplarisch erfahren zu können. Hierauf kann das Konstrukt der „fundamentalen Ideen“ eventuell eine Antwort liefern. „Fundamentale Ideen der Mathematik“ sollen zu einem besseren Verständnis der Mathematik beitragen und über die Jahrgangsgrenzen hinaus im Mathematikunterricht kontinuierlich Beachtung finden. Der Begriff der „fundamentalen Ideen“ geht ursprünglich auf Jérôme Bruner (1973) zurück. Bruner ging davon aus, dass „jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form gelehrt werden kann“ (Bruner 1973, 47). Dazu sei es wichtig, auf „fundamentale Ideen“ des Faches zu fokussieren und diese spiralförmig weiterzuentwickeln.

In der Mathematikdidaktik wurden diese Überlegungen aufgegriffen und weiterentwickelt. Fundamentale Ideen der (Schul-)Mathematik zeichnen sich u.a. durch folgende Eigenschaften aus (z.B. Vohns 2007):

- Fundamentale Ideen machen abstrakte mathematische Objekte und Methoden erfahrbar und leisten somit einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, was Mathematik überhaupt ist bzw. ausmacht.
- Sie sind nicht ausschliesslich in einzelnen Inhaltsbereichen angesiedelt, sondern weisen inner- und/oder aussermathematische Bezüge auf.
- Sie sind sinnstiftend, wodurch das Verstehen von Zusammenhängen erleichtert wird.

Für den Mathematikunterricht der Primarschule zeigt Winter (2001) exemplarisch sieben fundamentale Ideen auf, die anschlussfähig für das weitere mathematische Lernen sind und deren Bedeutung auch bereits für das mathematische Lernen im Kindergarten sichtbar ist (Streit 2010): Neben der bereits in Abschnitt 2 erwähnten Idee der „Zahl und ihrer Darstellung im Stellenwertsystem“ gehören dazu „Teile-Ganzes-Beziehungen“, „Symmetrie“, „Messen“, „Algorithmus“, „Näherung“ und „Funktion“. Mit Blick auf Zyklus 1 wird im Folgenden die fundamentale Idee „Teile-Ganzes-Beziehungen“ näher erläutert.

Die Teile-Ganzes-Beziehung beschreibt eine Beziehung zwischen den Teilen und dem Ganzen. Es geht dabei stets darum, zu erkennen, in welcher Beziehung das Ganze und die Teile zueinander stehen bzw. wie sich das Ganze aus den Teilen konstituiert. So besteht die Zahl 6 (das Ganze) aus den Teilen „5 und 1“ oder „3 und 3“ oder ... Diese Beziehungen sind allerdings nicht sinnlich erfahrbar, sondern sie müssen vom Individuum konstruiert werden (Schäfer 2012). Auch wenn wir mit konkreten Materialien wie z.B. Muggelsteinen arbeiten und daraus ein 3x3-Muster erzeugen, müssen sich die Betrachtenden die intendierte Struktur hineindenken: Es handelt sich um mehrere gleiche Teile (hier die Faktoren), aus denen sich das Ganze (hier das Produkt) konstituiert. Teile-Ganzes-Beziehungen spielen für das Verständnis vieler mathematischer Unterrichtsinhalte eine wichtige Rolle. Dies können Kinder schon früh im handelnden Umgang mit Materialien erfahren: Geometrische Formen beispielweise lassen sich in unterschiedliche Teilformen zerlegen bzw. zu neuen Formen zusammensetzen. Dabei weisen das Ganze wie auch die Teile bestimmte Eigenschaften auf, mit deren Hilfe sich die Beziehungen zwischen dem Ganzen und den Teilen beschreiben lassen. Abbildung 1 zeigt unterschiedliche Zerlegungen und Zusammensetzungen eines regelmässigen Sechsecks. Betrachtet man die Innenwinkel und die Seitenlängen der in Abbildung 1 gezeigten Figuren genauer, so stellt man erstens fest, dass deren Innenwinkel 60° bzw. ein Vielfaches von 60° aufweisen, und zweitens, dass die Seitenlängen der Figuren gleich sind – einzig beim Trapez ist die Grundseite doppelt so lang

wie die anderen drei Seiten. So lässt sich das Sechseck durch vielfältige Kombinationen aus verschiedenen Teilfiguren erzeugen.

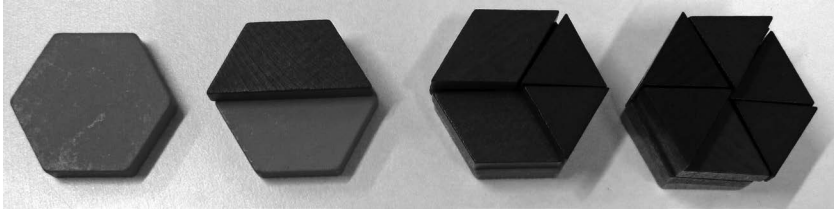


Abb. 1: Teile und Ganze im regelmässigen Sechseck

Wittmann (2014) nennt darüber hinaus das Beweisen als eine umfassende fundamentale Idee. Dabei betont er, dass Mathematik nicht nur als Ansammlung von wahren Aussagen verstanden werden dürfe, sondern dass deren Genese ein unverzichtbarer Teil sei. Damit weist Mathematik neben dem Produktcharakter immer auch einen Prozesscharakter auf (Brunner 2014). Auch im wissenschaftlichen Kontext erfolgt der formal-deduktive Beweis oft erst in der Retroperspektive. Praktizierende Mathematiker*innen agieren beim Suchen nach Vermutungen und Beweisen durchaus auch induktiv, ihr Vorgehen umfasst inhaltlich-anschauliche Argumente, bildliche Darstellungen und zeigt nicht selten zunächst sogar Beweislücken (Jahnke/Ufer 2015). Beweisen in der Schule fokussiert primär auf den Prozesscharakter des Beweisens, der allgemein in der Tätigkeit des Begründens (und der damit verbundenen Frage nach dem Warum) sichtbar wird, und umfasst das Spektrum zwischen (alltäglichem) Argumentieren und formalem Beweisen (Brunner 2014). „Ohne die Frage nach dem WARUM kann ein Unterricht kein authentischer Mathematikunterricht sein, denn diese Frage ist für das ‚Mathematik treiben an sich‘ zentral“ (Meyer/Prediger 2009, 7).

Lindmeier, Brunner, Grüßing und Heinze (2017) beschreiben bereits für den Kindergarten elementare Anforderungen mathematischen Argumentierens, nämlich das „Erkennen relevanter Strukturen in mathematischen Situationen“ sowie „das Nutzen derselben zur Erklärung mathematischer Zusammenhänge“ (ebd., 610). Für den Mathematikunterricht in der Primarschule betont Wittmann (2014) die Bedeutung von sogenannten inhaltlich-anschaulichen Beweisen, die zwar nicht formaler Strenge genügen, aber den Aspekt der Verallgemeinerbarkeit aufgreifen, wie folgendes Beispiel deutlich macht:

Die Aussage „Wenn ich zwei ungerade Zahlen addiere, erhalte ich immer eine gerade Zahl“ kann man mit Beispielen belegen: $5 + 7 = 12$, $13 + 221 = 234$, $1000009 + 4456133 = 5456142$ usw. Diese Belege bleiben aber an die Beispiele

gebunden, die Aussage ist nicht verallgemeinerbar. Letzteres gelingt algebraisch, aber auch mithilfe eines inhaltlich-anschaulichen „Beweises“ (vgl. Abb. 2).

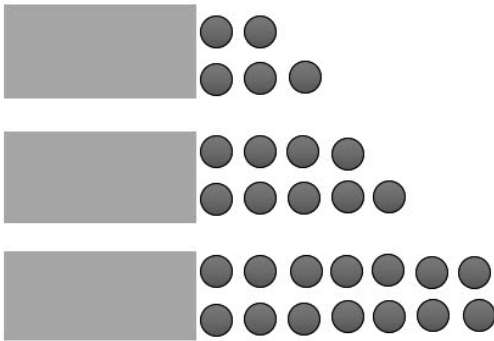


Abb. 2: Inhaltlich-anschaulicher „Beweis“ der Behauptung „Die Summe zweier ungerader Zahlen ist stets gerade“

Abbildung 2 „beweist“, dass „ungerade Zahl plus ungerade Zahl gleich gerade Zahl“ ist. Allerdings muss man akzeptieren, dass die oben abgebildeten fünf und neun grauen Punkte allgemein für zwei ungerade Zahlen stehen (das graue Rechteck visualisiert die Fortsetzbarkeit der Punktbilder) und sich jede gerade Zahl als „Doppelreihe“ und jede ungerade Zahl als „Doppelreihe mit Einzelpunkt“ darstellen lässt. Des Weiteren muss man anerkennen, dass das „Zusammenfügen der Punktbilder“ der Addition zweier natürlicher Zahlen entspricht und so eine neue Punktreihe entsteht, die die Summe der beiden ungeraden Zahlen darstellt. Dann aber kann man mithilfe des Bildes und unabhängig von der Form der Elemente „sehen“, dass „ungerade plus ungerade gleich gerade“ ist (Nelsen 2016).

4 Zugänge zur Mathematik – Anwendung und Struktur

Das mathematische Denken von Kindern beginnt schon lange vor dem Schuleintritt: Kinder machen bereits in den ersten Lebensjahren Erfahrungen mit Raum und Zeit; sie beobachten und erleben verschiedene Formen und Grössen und erschliessen die Bedeutung von (An-)Zahlen in ihrer konkreten Lebenswelt. Schon früh erkunden Kinder ihre belebte und unbelebte Umwelt und zeigen dabei vielfältige Aktivitäten wie Vergleichen, Ordnen und Messen. Der Zugang zur (abstrakten) Welt der Mathematik ist dementsprechend vielfältig: Er kann

über konkrete Anwendungssituationen, aber auch über das Entdecken und das Beschreiben von Regelmässigkeiten und Beziehungen, also gewissermassen „innermathematisch“, erfolgen. Die sogenannte Anwendungsorientierung verbindet mathematische Inhalte mit für Kinder bedeutsamen Alltagssituationen und -kontexten. Dabei werden einerseits Modelle der realen Welt genutzt, um Vorstellungen von mathematischen Ideen aufzubauen; andererseits können mathematische Überlegungen auch dazu dienen, konkret erfahrbare Alltagsprobleme zu lösen. Die Strukturorientierung zielt dagegen auf das Finden und das Beschreiben von Gesetzmässigkeiten und Beziehungen, die über die konkreten Phänomene hinausweisen, also auf die mathematische Struktur (Royer/Streit 2010; Winter 1994).

Für das frühe Lernen von Mathematik bedeutet dies, dass mathematische Prinzipien einerseits im Alltag bewusst erfahren werden können, andererseits als rein gedankliches Konstrukt auch ohne Anwendungsbezug und in sich selbst sinnstiftend erfahren werden können. Dies lässt sich an dem in der Einleitung aufgeführten Beispiel „Bonbons“ verdeutlichen: Eine Tüte Bonbons regt die Kinder vielleicht dazu an, die Bonbons „gerecht“ an eine bestimmte Anzahl von Kindern zu verteilen („Ich möchte auch so viele Bonbons haben wie ...“). Damit ergibt sich zunächst eine anwendungsorientierte Lernsituation. Wenn die Kinder nun aber beginnen, die Bonbons in Zehnerreihen anzuordnen, um die Gesamtanzahl zu bestimmen oder mit den Bonbons ein Muster zu legen (immer zwei rote, dann drei grüne, dann vier gelbe usw.), dann agieren die Kinder zwar immer noch mit Alltagsmaterialien, aber jetzt steht nicht mehr das konkrete Material, sondern etwas Strukturhaftes im Mittelpunkt. Statt Bonbons könnten nun auch bunte Steinchen oder vergleichbare Gegenstände verwendet werden. Die Bonbons selbst werden dann zugleich mehr und weniger: Einerseits werden sie nun primär als Medium verwendet, andererseits treten bestimmte Eigenschaften (wie der Geschmack) in den Hintergrund.

Beides, Struktur und Anwendung, ist zentral, um Kindern den Zugang zum mathematischen Denken und Verständnis zu erleichtern. Dabei erscheint der Zugang über die Anwendungsorientierung zunächst als der „kindgemässere“, weil er unmittelbar mit der Lebenswelt der Kinder in Zusammenhang gebracht wird. Diesbezüglich ist allerdings zu beachten, dass im Kindesalter nur sehr wenige mathematische Modelle (also z.B. Terme, Gleichungen, Funktionen) zur Verfügung stehen, um reale Probleme lösen zu können. Entsprechend weisen vermeintlich anwendungsorientierte Aufgaben oft keinen echten Anwendungsbezug auf. Wenn die Kinder z.B. beim Thema „Winter“ im Kindergarten auf einer bildlichen Darstellung des Märchens „Frau Holle“ den Auftrag erhalten, die Schneeflocken auf dem Bild zu zählen, dann fehlt dieser Situation jegliche Authentizität. Es handelt sich um eine reine „Einkleidung“, die keinen echten Anwendungsbezug hat und demnach auch nicht dazu dient, Alltagsprobleme zu lösen. Echte Anwendungs-

situationen erfahren Kinder z.B. in Rollenspielen im Kontext von Einkaufssituationen oder im alltäglichen Umgang mit zählbaren Objekten („Haben wir genug Löffel für alle Kinder?“).

Das Umgehen mit Strukturen und Mustern entspricht dem natürlichen Bedürfnis des Kindes, zu ordnen und Muster zu erzeugen. Der Begriff „structure sense“ (Linchevski/Livneh 1999; Lüken 2012) verweist auf die (wahrscheinlich angeborene) Leichtigkeit und Beweglichkeit im Umgang mit Mustern und Strukturen. Im Umgang mit Materialien wie Spielwürfeln, Muggelsteinen usw. lässt sich dieser „Mustersinn“ beim Kind hervorragend beobachten und durch geeignete Impulse anregen (Royar/Streit 2010; Streit 2016a). „Der strukturorientierte, ‚reine‘ Aspekt der Mathematik ist somit schon früh ein unverzichtbares Element des Mathematiklernens. Wenn er fehlt, wird das Bild der Mathematik verfälscht und der Unterricht kann nicht seinen vollen Bildungswert entfalten.“ (Wittmann 2003, 27)

5 Wie Kinder mathematische Vorstellungen aufbauen – am Beispiel quantitativer Teile-Ganzes-Beziehungen

Im Folgenden wird am Beispiel der Verbindung zweier fundamentaler Ideen der Mathematik (Zahl und Teile-Ganzes-Beziehung, vgl. Abschnitt 3) aufgezeigt, wie Kinder auf der Basis intuitiver Fähigkeiten mathematische Vorstellungen aufbauen: Das Verständnis für Teile-Ganzes-Beziehungen spielt vor allem im Kontext des Zahlbegriffs eine zentrale Rolle, ist aber wahrscheinlich auch wichtig für den Vorstellungsaufbau in anderen Gebieten der Mathematik, z.B. der Geometrie. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass wir Menschen über intuitive Fähigkeiten zum Wahrnehmen und Unterscheiden von (kleinen) Mengen bzw. Anzahlen verfügen – den sogenannten „Zahlensinn“ (z.B. Wynn 1990; für einen Überblick vgl. Dehaene 1999). So haben bereits sehr junge Kinder ein Verständnis von Mengen, ohne dass sie schon in der Lage sind, genaue Anzahlen durch ein (Ab-)Zählen zu ermitteln. Sie können kleine Mengen vergleichen, erfassen Mengenveränderungen und erkennen intuitiv, dass sich eine Menge auf verschiedene Weisen in zwei Teilmengen zerlegen lässt, ohne dass sich die Gesamtmenge selbst ändert (Teile-Ganzes-Schema). Man spricht auch von sogenannten protoquantitativen Schemata (Resnick 1983).

Kleine Anzahlen bis 3 können Kinder in der Regel schon sehr früh auf einen Blick, d.h. ohne zu zählen, erfassen. Eine exakte Anzahlbestimmung grösserer Mengen als 3 wird zunehmend über das Zählen möglich. Zur Zählfertigkeit gehört u.a. das Aufsagen der Zahlwortreihe, sie ist aber weit mehr als das. Um Dinge abzuzählen, muss das Kind die Eins-zu-Eins-Zuordnung von Zahl und Objekt beherrschen und zugleich verstehen, dass das zuletzt genannte Zahlwort nicht

nur die Position des Elements in der Reihe, sondern zugleich die Objektanzahl angibt. Die Zahlwortreihe beherrschen die Kinder, wenn sie auch von einer beliebigen Zahl aus weiter-, rückwärts und in Schritten zählen können. Dies gelingt dann gut, wenn die Zahlwortreihe nicht wie ein Zahlenvers oder das Alphabet nur auswendig gelernt ist, sondern die Zahlen eine Bedeutung erhalten und die Beziehungen zu den anderen Zahlen erkannt werden (z.B. „3 kommt vor 4“, „5 ist zwei mehr als 3“ usw.).

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer tragfähigen Vorstellung von Zahlen und das flexible Umgehen mit Rechenoperationen ist die strukturierte Mengenvorstellung. Die Grundidee des Strukturierens und Bündelns (z.B. „immer 10“) liegt unserem Zahlssystem zugrunde. Das Stellenwertsystem mit Positionen für Einer, Zehner und Hunderter usw. basiert letztendlich darauf. Die Struktur der Finger (Fünfer- und Zehnerstruktur) bildet das Zehnersystem ab. Schon früh wissen Kinder, dass ihre Hände jeweils fünf Finger besitzen. Dieses Wissen können sie nutzen, um durch Zerlegung auch Zahlen zwischen 6 und 10 mit den Fingern zu zeigen, ohne stets beginnend bei eins „durchzählen“ zu müssen. Die 6 wird dann als „5 und 1“, die 7 als „5 und 2“ usw. dargestellt und gedeutet.

Hier kommen nun quantitative Teile-Ganzes-Beziehungen zum Tragen. Das Wissen darüber, dass und wie man Zahlen mithilfe von anderen Zahlen zusammensetzen und zerlegen kann, bezeichnet man als (arithmetisches) Teile-Ganzes-Konzept (Resnick 1992). Das flexible Umgehen mit (An-)Zahlen – etwas dazutun, etwas wegnehmen oder Mengen vergleichen – umfasst wichtige Tätigkeiten, die die Grundlage für ein umfassendes Verständnis von Zahlen – auch in ihrer Darstellung im dezimalen Stellenwertsystem – sowie der Rechenoperationen bilden. Die Addition $59 + 81$ lösen wir sinnvollerweise nicht, indem wir von 59 um 81 weiterzählen, sondern indem wir das Wissen um bestimmte Eigenschaften der Teile und des Ganzen nutzen: Wenn von der einen Teilmenge etwas zur anderen Teilmenge verschoben wird, bleibt das Ganze gleich. Statt $59 + 81$ können wir also auch $60 + 80$ rechnen.

Es ist anzunehmen, dass der Erwerb des Teile-Ganzes-Konzepts eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von mathematischen Konzepten auch in weiterführenden Inhaltsbereichen wie z.B. der Algebra ist. Weitere Hinweise für die Bedeutung des Teile-Ganzes-Konzepts liefert u.a. die Studie von Beutler (2013). Darin zeigte sich bei Vorschulkindern ein Zusammenhang zwischen Strategien der Anzahlbestimmung bzw. der Nutzung arithmetischer Teile-Ganze-Beziehungen und räumlichen Strukturierungsfähigkeiten.

6 Frühe mathematische Lernprozesse begleiten – die Rolle der Lehrperson

Ebenso wie die Grundfähigkeit zum Erwerb von Sprache angeboren ist, die konkrete Ausdifferenzierung aber von Umwelteinflüssen abhängt, ist auch eine Disposition zum Erlernen von Mathematik vorhanden, die ohne entsprechende Anregungen aus der Umwelt allerdings ebenso wenig wie das Lernen von Sprache zur Entfaltung kommen kann. Für den Übergang vom intuitiven Wissen (dazu gehört z.B. die angeborene Fähigkeit zum Erfassen kleiner Anzahlen, siehe auch Abschnitt 5) zur „kulturellen“ Mathematik (z.B. ein umfassendes Zahlverständnis) ist eine professionelle Lernbegleitung notwendig (Stern 2005). Diese umfasst gezielte Instruktionen ebenso wie behutsame Impulse in offenen Settings (Streit/Künzli David/Hildebrandt 2014). Viele Alltagssituationen sind potenziell „mathematikhaltig“, aber sie müssen als Lernanlass entdeckt werden. Gerade der mathematische Aspekt einer Situation ist nicht immer der nächstliegende, was wiederum auch damit zusammenhängt, dass mathematische Begriffe immer theoretischer Art sind. Eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen ist es daher, den Kindern anhand fördernder Geschichten, Situationen, Materialien und Gespräche einen Rahmen zu bieten, innerhalb dessen sich (frühes) mathematisches Lernen vollziehen kann. Auch intuitive, oft noch nicht verbalisierbare mathematische Vorkenntnisse der Kinder können als Anknüpfungspunkt für mathematische Lernanlässe und darauf aufbauende Kommunikationsprozesse im Kindergarten sowie im Anfangsunterricht der Schule dienen. Die Auseinandersetzung mit elementaren mathematischen Fragestellungen in situativen Lernanlässen, fächerübergreifenden Angeboten und materialbasierten mathematischen Lernumgebungen ermöglicht niederschwellige anwendungs- wie strukturorientierte Zugänge zur abstrakten Welt der Mathematik.

Das Tätigsein mit sogenannten „mathematikhaltigen“ Materialien unterstützt dabei insbesondere den strukturorientierten Zugang zur Mathematik und stellt die Voraussetzung dafür dar, dass die Kinder die in der Handlung mit dem Material steckenden mathematischen Ideen bewusst erfahren können. Solche Materialien verfügen über ein mathematisches Potenzial, d.h. sie regen Kinder zu mathematischen Tätigkeiten wie Ordnen, Klassifizieren, Vergleichen, Messen oder Musterlegen an. Des Weiteren zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie einerseits eine gewisse Strukturiertheit aufweisen, andererseits aber auch flexibel in der Anwendung und – anders als beispielsweise ein Puzzle oder ein Bausatz – nicht in einem bestimmten Zustand „fertig“ sind (Haug /Wittmann 2013; Royar/Streit 2010). Begleitet durch adäquate Impulse der Lehrperson können so Handlungen verinnerlicht und die für das mathematische Denken zentralen Begriffsbildungsprozesse in Gang gesetzt werden (Royar/Schuler/Streit/Wittmann 2016).

Ein Beispiel aus dem Kindergarten soll dies illustrieren: Im Freispiel bauen die Kinder eine „Burg“ mit quaderförmigen Bauklötzen. Luisa möchte in ihrer Burg auch einen Turm erstellen. Ein Impuls könnte nun sein, anzuregen, der Burg einen „runden“ Turm anzubauen, ohne dass dafür andere als die vorhandenen Klötze verwendet werden. Möglicherweise kommt dieser Impuls auch von den Kindern selbst; hier wäre dann die Aufgabe, diesen als fruchtbar zu erkennen und ihn aufzugreifen. Diese Idee des „Runden aus dem Eckigen“ führt potenziell weiter über die Beschreibung von Figuren und Körpern bis hin zur Erkenntnis, dass ein Kreis mathematisch eher ein „Unendlicheck“ ist als ein „Nulleck“ – lässt er sich doch näherungsweise als regelmässiges n -Eck beschreiben.

In der Schule stehen traditionell gelenkte Settings im Vordergrund, z.B. der Auftrag, bestimmte arithmetische Aufgaben zu lösen. Aber auch in diesem Rahmen sind offene Lernformen üblich: Wenn Kinder z.B. mit Muggelsteinen eigene Zahlbilder für die Zahlen bis 10 legen, kann die Lehrperson die Kinder bei dieser Tätigkeit begleiten, indem sie zunächst beobachtet, ob und inwiefern die Kinder zur Zahldarstellung Strukturen nutzen – z.B. durch räumliche oder farbliche Anordnungen der Muggelsteine, und diese später im Gespräch explizit macht. So beschreibt die sechsjährige Nele ihr Zahlenbild der Sieben nach Aufforderung durch die Lehrperson wie folgt: „Ich lege die 7 wie die 6 vom Würfel – da drei und da drei – und in der Mitte noch eins“. Eine Frage wie „Kannst du die 7 auch noch anders legen?“ kann Nele dabei unterstützen, ihre Anzahl- und Teile-Ganzes-Vorstellungen zu aktivieren und die entsprechenden Konzepte zu festigen. Zahlbilder (wie jene von Nele) können zugleich als Impuls für diejenigen Kinder dienen, die Strukturen in ihren Darstellungen noch nicht aktiv nutzen (können).

Entscheidend ist damit eine professionelle Begleitung durch die Lehrperson, die sich nicht auf disziplinäre, organisatorische oder enge inhaltliche Anweisungen beschränkt, sondern die Kinder zu weiterführenden Denkschritten anregt. Eine solch kognitiv anregende und von den individuellen Vorkenntnissen der Kinder ausgehende Lernunterstützung findet in der Praxis jedoch nur bedingt statt (König 2009; Schuler 2013; Streit 2016b). Bruns und Eichen (2016) weisen darauf hin, dass sich der Anforderungsgrad der Aktivitäten zumeist an einem mittleren Leistungsniveau der Gruppe orientiere und damit nur einem Teil der Kinder herausfordernde Aktivitäten ermöglicht würden. Interaktionen in offenen Settings scheinen besonders dann förderlich zu sein, wenn Lehrpersonen Geduld darin zeigen, die Kinder ihre Lösungsschritte selbstständig vollziehen zu lassen, und dann gezielt eingreifen, wenn sich eine produktive Gelegenheit bietet (Wullschlegel/Stebler 2016). Über die Ursachen dieser Ergebnisse weiss man bislang noch nicht viel; die Rahmenbedingungen spielen sicherlich eine Rolle. So weist König (2009) darauf hin, dass gerade die Lehrpersonen im Kindergarten aufgrund der häufigen Wechsel der Gesprächsgegenstände und parallel stattfindenden Interaktionsprozesse hohen Belastungen ausgesetzt seien.

Es ist aber auch und gerade zu fragen, welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen eigentlich benötigen, um mathematische Lernanlässe in Zyklus 1 professionell zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau grundlegender mathematischer Konzepte individuell zu begleiten. Die Herausforderungen für Lehrpersonen sind vielfältig: In offenen Lernsettings (wie z.B. im Freispiel) müssen sie für mathematikhaltige Situationen sensibel sein bzw. den mathematischen Gehalt einer solchen Situation erkennen und mathematikdidaktisch „nutzbar“ machen können. Gelenkte Settings bzw. Lektionen müssen so geplant und umgesetzt werden, dass sie das mathematische Vorwissen der Kinder angemessen berücksichtigen und zugleich den Aufbau weiterer mathematischer Fähigkeiten anregen. Für eine individuelle Unterstützung der Kinder ist darüber hinaus grundsätzlich ein Wissen darüber vonnöten, welche mathematischen Vorstellungen, Konzepte usw. das einzelne Kind schon aufgebaut hat bzw. noch aufbauen muss und wie das Kind beim Aufbau dieser Konzepte unterstützt werden kann.

Unter Berücksichtigung des theoriebasierten fachspezifischen Struktur-Prozess-Modells von Gasteiger und Benz (2016) ist anzunehmen, dass (angehende) Lehrpersonen des ersten Zyklus auf der Grundlage eines theoretischen mathematikdidaktischen und eines fundierten elementarmathematischen Wissens (für weitere Ausführungen hierzu vgl. Rüede/Streit/Royar 2016) vor allem mathematikspezifische diagnostische Kompetenzen sowie unterrichtliche Handlungskompetenzen aufbauen sollten. Im Folgenden wird eine mögliche Konzeption mathematikdidaktischer Studien skizziert. Dabei ist es das zentrale Ziel, dass die Studierenden ein theoriebasiertes handlungsnahes Wissen erwerben, welches es ihnen ermöglicht, in der Unterrichtspraxis mathematikdidaktisch begründete und reflektierte Entscheidungen treffen zu können, die einer professionellen Gestaltung und Begleitung früher mathematischer Lern-Lehr-Prozesse gerecht werden.

7 Zur Konzeption mathematikdidaktischer Studien im Rahmen eines generalistischen Studiums

Zur Konzeption mathematikdidaktischer Studien im Rahmen eines Studiums für Generalistinnen und Generalisten kann das Modell von Steinbring (1998) dienen, welches zwei zentrale Dimensionen der Mathematikdidaktik beschreibt (vgl. Abb. 3): Die konstruktive Dimension bedeutet, dass mathematische Lernumgebungen und -arrangements im weiteren Sinn theoretisch fundiert konstruiert und evaluiert werden. Die analytische Dimension bedeutet, dass Prozesse des Lernens und Lehrens von Mathematik beobachtet, erhoben und analysiert werden. Diese Dimensionen finden sich in analoger Form in der mathematischen Unterrichtspraxis, welche sowohl ein Anwendungs- als auch ein Untersuchungsfeld der Ma-

thematikdidaktik als Wissenschaft ist. Beides sind autonome Systeme, die sich dennoch indirekt wechselseitig beeinflussen.

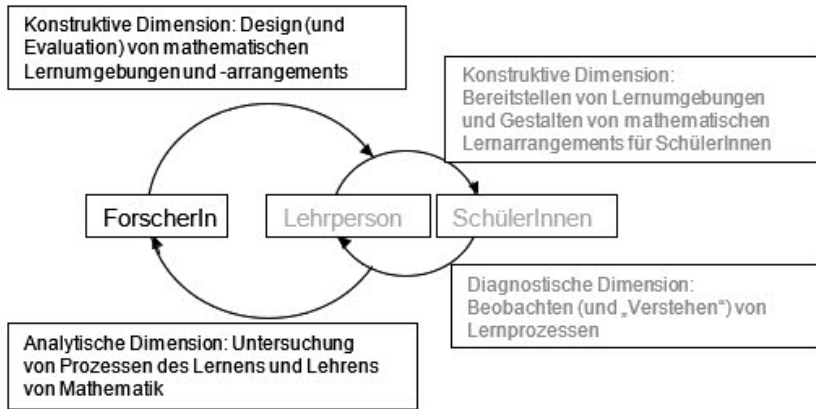


Abb. 3: Dimensionen der Mathematikdidaktik (in Anlehnung an Steinbring 1998, 165)

Das Modell stützt die Forderung, Diagnose und unterrichtliche Massnahmen aufeinander zu beziehen. (Angehende) Lehrpersonen sollen in der Lage sein, ihre unterrichtlichen Aktivitäten auf diagnostische Erkenntnisse abzustützen und Diagnose im Wissen um die Möglichkeiten der Weiterarbeit durchzuführen, was dem in Abbildung 3 auf der rechten Seite abgebildeten Kreislauf „mathematische Unterrichtspraxis“ entspricht. Die Notwendigkeit der Theoriebasiertheit eines solchen unterrichtlichen Handelns wird durch den Schnitt des Kreislaufs der Mathematikdidaktik mit jenem der Unterrichtspraxis im Fachbereich Mathematik ausgewiesen.

Die Orientierung an diesem Modell ermöglicht bei der Konzeption der mathematikdidaktischen Studien eine Fokussierung auf wesentliche Kompetenzen, die exemplarisch in ausgewählten Themenbereichen angebahnt werden können: Ausgehend von der analytisch-diagnostischen Dimension des Mathematikunterrichts (Beobachten, Analysieren und „Verstehen“ von Lernprozessen) – sollte die Ausgestaltung der mathematikdidaktischen Studien zunächst auf grundlegende mathematikdidaktisch-diagnostische Kompetenzen der Studierenden fokussieren und darauf aufbauend – ausgehend von der konstruktiven Dimension des Mathematikunterrichts (Planen, Gestalten und Begleiten von mathematischen Lernprozessen) – die mathematikunterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen in den Blick nehmen. Ein solcher konzeptioneller Aufbau entspricht auch den Standards für die Lehrer*innenbildung im Fach Mathematik (vgl. dazu die Empfehlungen von DMV/GDM/MNU 2008).

Gestützt werden solche konzeptionellen Überlegungen durch Ergebnisse aus der Forschung: Eine angemessene Diagnose gilt als ein wichtiger Bedingungsfaktor für erfolgreiches Lehrer*innenhandeln (Artelt/Gräsel 2009). Diagnostizieren ist eine Kernaufgabe des Unterrichtens, nicht nur im Rahmen von Bewertung, sondern vor allem auch im Rahmen der Weiterarbeit im Unterricht, also bei der Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (Schradar 2013). Lehrpersonen müssen in unterschiedlichen Situationen Informationen über Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse auswerten (Ingenkamp/Lissmann 2008), um pädagogische Entscheidungen treffen zu können. Aufgrund der grossen Bedeutung diagnostischer Fähigkeiten für professionelles Lehrer*innenhandeln erscheint eine Förderung dieser Fähigkeiten bereits während des Studiums notwendig. Dies umso mehr ist angezeigt, als sich Studierende zum Ende ihres Studiums nur sehr bedingt in der Lage sehen, Schüler*innenwissen adäquat zu diagnostizieren (Hilfert-Rüppell/Eghtessad/Looß/Höner/Müller 2012). Die „Experten-Novizen-Studie“ von Streit, Rüede, Weber und Graf (2018) zeigt, dass es Novizinnen und Novizen (im Gegensatz zu Expertinnen und Experten) schwerfällt, Lernstände entlang mathematikdidaktischer Konzepte und Theorien zu ermitteln und aus den Erkenntnissen der Diagnose eine anschlussfähige (unterrichtliche) Weiterarbeit abzuleiten. Um die Verbindung zwischen Diagnose und „passender“ unterrichtlicher Weiterarbeit bereits während des Studiums anzubahnen, sollten zu Beginn des Studiums diagnostische Situationen (z.B. durch den Einsatz von Videovignetten) simuliert und entlang von zugrunde liegenden mathematikdidaktischen Konzepten und Theorien analysiert sowie theoretisch begründete Überlegungen zur Weiterarbeit angestellt werden. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wird die Gestaltung von mathematischen Lern-Lehr-Arrangements in den Blick genommen. Dabei lernen die Studierenden, wie – auf der Basis diagnostischer Erkenntnisse – mathemathikhaltige Lernsituationen, z.B. unter Bezugnahme auf mathemathikhaltige Materialien, gezielt geplant und die Kinder in der Umsetzung begleitet, unterstützt und instruiert werden können.

8 Herausforderungen der generalistischen Ausbildung aus mathematikdidaktischer Sicht

In generalistischen Studiengängen der Deutschschweiz ist der Anteil der mathematikdidaktischen Studien am Gesamtstudium im internationalen Vergleich als eher gering einzustufen. Entsprechend muss die Auswahl der Studieninhalte sehr exemplarisch erfolgen und es gilt immer zu berücksichtigen, dass in einem solchen Studiengang Absolventinnen und Absolventen in die Praxis entlassen werden, die

in erster Linie als Generalistinnen und Generalisten und nicht als Mathematiklehrpersonen ausgebildet wurden.

Unter dem Aspekt, dass gerade Kindergartenlehrpersonen auch (wenn nicht vor allem) für die Umsetzung fachbereichsübergreifender Themenstellungen sowie die Gestaltung offener Settings, die Potenzial für verschiedene Fachbereiche aufweisen (vgl. dazu auch den Beitrag von Künzli David und de Sterke in diesem Band), Handlungskompetenzen erwerben müssen, ist das Ausbildungsziel generalistisch unterrichtender Lehrpersonen nachvollziehbar und begründet. Dieser Anspruch fördert zugleich den Austausch und die Kooperation unter den verschiedenen Disziplinen bzw. Fachbereichen in Bezug auf ein möglichst kohärentes Ausbildungskonzept.

Gleichzeitig sind aber auch die Grenzen für den Aufbau fachspezifischer professioneller Kompetenzen zu sehen. Mathematisches Lernen muss – gerade auch mit Blick auf die Prävention von Rechenschwäche – gezielt angeregt und professionell begleitet werden, und zwar sowohl in fachspezifischen als auch in situativen und fachverbindenden Lernsettings. Zudem stellt sich die Frage, ob nicht gerade die grossen Herausforderungen in fachverbindenden Lehr-Lern-Situationen eine vertiefte fachliche Ausbildung benötigen. Die Konzipierung und die Begleitung solcher Settings stellen eine äusserst anspruchsvolle Aufgabe für die Lehrpersonen dar (Criblez 2000). So müssen sie beispielsweise die unterschiedlichen Zugänge und Ansätze aus verschiedenen Disziplinen zueinander in Beziehung setzen und hinsichtlich ihrer Relevanz für eine fachverbindende Fragestellung und die damit verbundenen fachlichen Voraussetzungen einschätzen können.

Für die Ausbildung setzt dies eine intensive Abstimmung der verschiedenen Fachbereiche voraus, damit für die Studierenden die Vielfalt der unterschiedlichen Weltzugänge (systematisch) erfahrbar wird und sie im Aufbau eines zielstufenspezifischen Professionsverständnisses unterstützt werden können (vgl. dazu auch den Beitrag von Bachmann et al. in diesem Band). Zu bedenken ist dabei allerdings, dass solch umfassende Kompetenzen, die Lehrpersonen dieser Zielstufe für die professionelle Ausübung ihrer Tätigkeit im Spannungsfeld von fachspezifischem und fachverbindendem Lernen und Lehren benötigen, im Rahmen eines sechsemestrigen generalistischen Studiums nur bedingt erworben werden können. Als möglicher Ausweg aus diesem Dilemma erscheint ein Masterstudiengang, der eine Ausbildung für Generalistinnen und Generalisten mit der Möglichkeit einer fachlichen Vertiefung verbindet.

Literatur

- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23. Jg., 157-160.
- Basieux, P. (2000): Die Architektur der Mathematik: Denken in Strukturen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Behrens, E. (2010): Ist Mathematik die Sprache der Natur? In: Mitteilungen der Mathematischen Gesellschaft in Hamburg, 29. Jg., 53-70.
- Beutler, B. (2013): Zerlegen und Zusammensetzen. Fähigkeiten von Vorschulkindern beim Umstrukturieren von Bauwerken unter Berücksichtigung von Teil-Ganzes-Beziehungen. In: *mathematica didactica*, 36. Jg., 242-271.
- Bruner, J. S. (1973): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Schwann.
- Brunner, E. (2014): Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte. Heidelberg: Springer.
- Bruns, J. & Eichen, L. (2016): Individuelle Förderung im Kontext früher mathematischer Bildung. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 125-138.
- Criblez, L. (2000): Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18. Jg. (H. 1), 36-38.
- Dehaene, S. (1999): *Der ZAHLENSINN oder warum wir rechnen können*. Basel: Birkhäuser.
- Devlin, K. (1998): *Muster der Mathematik*. Heidelberg: Spektrum.
- Devlin, K. (2001): *Das Mathe-Gen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DMV, GDM & MNU (2008): Standards für die Lehrerbildung im Fach Mathematik. Empfehlungen von DMV, GDM, MNU 2008. Tübingen: DMV.
- Freudenthal, H. (1973): *Mathematik als pädagogische Aufgabe*. Band 1. Stuttgart: Klett.
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2016): Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37. Jg. (H. 2), 263-287.
- Haug, R. & Wittmann, G. (2013): Materialien wachsen mit. Muster und Strukturen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I. In: *mathematik lehren*, 30. Jg. (H. 176), 8-13.
- Heinze, A. & Grüßing, M. (Hrsg.) (2009): *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Hefendehl-Hebeker, L. (1999): Erleben, wie arithmetisches Wissen entsteht. In: C. Selzer & G. Walther (Hrsg.), *Mathematikdidaktik als Design Science*. Festschrift für Erich Christian Wittmann. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag, 105-111.
- Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A., Looß, M., Höner, K. & Müller, R. (2012): Kompetenzentwicklung in der LehrerInnenbildung – Empirische Studien zum Professionalisierungsprozess in den naturwissenschaftlichen Fächern der Lehramtsstudiengänge. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5. Jg. (H. 2), 157-179.
- Huylebrouck, D. (2006): Afrika, die Wiege der Mathematik. In: *Spektrum der Wissenschaft*, (H. 2), Spezial: Ethnomathematik, 10-15.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Janhke, H. N. & Ufer, S. (2015): Argumentieren und Beweisen In: R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin: Springer Spektrum, 331-356.
- Jetter, K. (1982): Mathematik – Rechnen. Thesen zur Entwicklung des mathematischen Denkens. In: *Zeitschrift des Arbeitskreises Kooperative Pädagogik*, (H. 1), 66-73.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Linchevski, L. & Livneh, D. (1999): Structure sense: the relationship between algebraic and numerical contexts. In: *Educational Studies in Mathematics*, 40. Jg. (H. 2), 173-196.
- Lindmeier, A., Brunner, E., Grüßing, M. & Heinze, A. (2017): Wie kann mathematisches Argumentieren bei 5-6-jährigen Kindern aussehen? In: U. Kortenkamp & A. Kuzle (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Münster: WTM-Verlag, 609-612.
- Lüken, M. (2012): Muster und Strukturen im mathematischen Anfangsunterricht. Grundlegung und empirische Forschung zum Struktursinn von Schulanfängern. Münster: Waxmann.
- Meyer, M. & Prediger S. (2009): Warum? Argumentieren, Begründen, Beweisen. In: *Praxis der Mathematik in der Schule*, 51. Jg. (H. 30), 1-7.
- Nelsen, R. B. (2016): *Beweise ohne Worte* (herausgegeben von N. Oswald). Berlin: Springer.
- Penrose, R. (2010): *Der Weg zur Wirklichkeit*. Heidelberg: Spektrum.
- Resnick, L. B. (1983): A developmental theory of number understanding. In: H. P. Ginsburg (Hrsg.), *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press, 109-151.
- Resnick, L. B. (1992): From protoquantities to operators: Building mathematical competence on a foundation of everyday knowledge. In: G. Leinhardt, R. Putnam & R. A. Hattup (Hrsg.), *Analysis of arithmetic for mathematics teaching*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 373-429.
- Royar, T., Schuler, S., Streit, C. & Wittmann, G. (2016): *MATHElino – Mathematiklernen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer Spektrum, 91-104.
- Royar, T. & Streit, C. (2010): *MATHElino – Kinder begleiten auf mathematischen Entdeckungswegen*. Seelze: Friedrich Verlag Kallmeyer.
- Rüede, C., Streit, C. & Royar, T. (2016): Ein Modell des mathematischen Lehrerwissens als Orientierung für die mathematische Ausbildung im Lehramtsstudium der Grundschule. In: A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.-G. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden: Springer, 619-641.
- Schäfer, J. (2012): „Die gehören doch zur Fünf!“ „Teil-Ganzes-Verständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung mathematischen Verständnisses. In: J. Sprenger, A. Wagner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Mathematik lernen – darstellen – deuten – verstehen. Didaktische Sichtweisen vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: Springer, 79-97.
- Schrader, F.-W. (2013): Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31. Jg. (H. 2), 154-165.
- Schuler, S. (2013): *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen*. Münster: Waxmann.
- Steinbring, H. (1998): *Mathematikdidaktik: Die Erforschung theoretischen Wissens in sozialen Kontexten des Lernens und Lehrens*. In: *ZDM*, 30. Jg., 161-167.
- Stern, E. (2005): Kognitive Entwicklungspsychologie des mathematischen Denkens. In: M. van Aster & J. H. Lorenz (Hrsg.), *Rechenstörungen bei Kindern: Neurowissenschaft, Psychologie, Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 137-149.
- Streit, C. (2010): Fundamentale Ideen der Mathematik – auch im Kindergarten? *TPS*, 13. Jg. (H. 10), 4-7.
- Streit, C. (2016a): Lernbegleitung in materialbasierten Settings. *Mathematikhaltige Situationen erkennen und nutzen, TPS*, 19. Jg. (H. 8), 34-37.
- Streit, C. (2016b): Wie Lehrpersonen Kinder in materialbasierten Settings begleiten und mathematische Lernprozesse anregen. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Berlin: Springer, 161-174.
- Streit, C. & Künzli David, C. & Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: E. Hildebrandt, M. Peschel &

- M. Weißhaupt (Hrsg.), Lernen zwischen Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-31.
- Streit, C., Rüede, C., Weber, C. & Graf, B. (2018): Zur Verknüpfung von Lernstandeinschätzung und Weiterarbeit im Arithmetikunterricht: Ein kontrastiver Vergleich zur Charakterisierung diagnostischer Expertise. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 40. Jg. (H. 1), 37-62.
- Vohns, A. (2007): Grundlegende Ideen und Mathematikunterricht: Entwicklung und Perspektiven einer fachdidaktischen Kategorie. Norderstedt: BoD.
- Winter, H. (1994): Modelle als Konstrukte zwischen lebensweltlichen Situationen und arithmetischen Begriffen. In: *Grundschule*, H. 3, 10-13.
- Winter, H. (2001): Fundamentale Ideen in der Grundschule. Online unter: <http://www.schulabakus.de/Wechselspiele/winter-ideen.html>.
- Wittmann, E. Ch. (2014): Operative Beweise in der Schul- und Elementarmathematik. In: *Mathematica didactica*, 37. Jg., 213-232.
- Wulschleger, A. & Stebler, R. (2016): Individuelle mathematikbezogene Lernunterstützung bei Regelspielen zur Förderung früher Mengen-Zahlen-Kompetenzen im Kindergarten. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 175–190.
- Wynn, K. (1990): Children's understanding of counting. In: *Cognition*, 36. Jg., 155–193.

Jürg Zurmühle

Musik im Kindergarten und in der Unterstufe der Primarschule

1 Einleitung

Kinder im Alter des ersten Zyklus erleben Musik auf vielfältige Weise. Musik ist als Singen, Bewegen und Tanzen, rhythmisches Sprechen, klangvolles Spielen mit Gegenständen und Instrumenten und als Hören selbstverständlicher Teil ihrer Lebensgestaltung. Im Kindergarten und in der Primarschule gehört Musik für alle Kinder als sinnliche und sinnvolle klingende Welt zum Alltag. Musik ermöglicht die Begegnung mit sich selbst als klangerzeugendes, klanggestaltendes und klangwahrnehmendes Wesen und rezeptiv und nachgestaltend als Begegnung mit der klingenden Welt aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen.

Vier reale Szenen aus dem Alltag von Kindergarten und Schule illustrieren nachfolgend unterschiedliche Zugänge von Kindern zur Welt der Musik und zur Welt durch Musik. Damit sind Fragen zum Gegenstand „Musik“, zur Bedeutung von Musik für die Kinder und zum Lernen und Lehren von und durch Musik in den schulischen Institutionen verbunden, die sich für die Ausbildung von Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule stellen.

Beispiel 1: Im Kindergarten singt Fatima der ganzen Kindergruppe ein Lied vor, welches sie als Türkin von klein auf kennt und welches mit einer für unsere Ohren ungewohnten Melodieführung und Rhythmik bezaubert. Die anderen Kinder und die Lehrperson lernen von ihr dieses Lied aus einer anderen Kultur in einer ihnen unbekannten Sprache und in einem fremden Duktus durch Zuhören, Imitieren und Wiederholung. Stichworte dazu: Musik aus anderen Kulturen, Lernen von- und miteinander durch Nachahmung und Wiederholung.

Beispiel 2: In der zweiten Klasse sitzen die Kinder vorne im Kreis und singen ein einfaches Lied, zu dem sie im Wechsel auf ihren eigenen und den Knien des neben ihnen sitzenden Kindern ein wiederkehrendes Muster patschen (Pattern). In ihrem musikalischen Spiel sind sie leiblich involviert und interagieren miteinander. Durch den Rhythmus und die Musik werden die Aktionen koordiniert, die Kinder begegnen sich selbst und anderen durch Bewegungen in sich wiederholenden zeitlichen Mustern. Sie hören der Musik aktiv zu und gestalten sie gleichzeitig mit. Die Musik ist Anlass zur koordinierten Bewegung und sozialer Interaktion und Kommunikation. Stichworte: Musik in Kommunikation und Koordination, leibliches Involviertsein.

Beispiel 3: An einem Sommerabend präsentieren mehrere Klassen miteinander ein gesungenes und mit Instrumenten begleitetes Musical, zu welchem sie den Text und verschiedene Choreografien selbst erstellt haben. Hier wird Musik vorgeführt und ist Teil der kulturellen Aktivitäten der Schule und ermöglicht es den Kindern, sich mit ihrem Können anderen zu zeigen. Stichworte: eigene Gestaltung und Präsentation von musikalischen Handlungen, Teilhabe am kulturellen Leben, sich mit seinem musikalischen Können zeigen.

Beispiel 4: Raphael, im zweiten Jahr des Kindergartens, spielt zu Hause versonnen mit Legosteinen und singt Fragmente aus der Filmmusik aus „Starwars“ und „Pirates of the Caribbean“, aus dem alten Popsong „Popcorn“, aus dem Weihnachtslied „Jingle Bells“ und aus vielen weiteren Liedern in einer längeren Phase ohne Unterbrechung vor sich hin. Er hat die Filme noch nie gesehen, das Stück „Popcorn“ nicht im Kindergarten gelernt. Er selbst weiss auf Nachfrage nicht, woher er die Musik kennt. Er hat sie aufgeschnappt und verwendet sie als Versatzstücke (vgl. Weber-Krüger 2014, 12-13) in seinem alltäglichen musikalischen Spiel. Musik ist Teil seiner Lebensgestaltung und seines persönlichen Ausdrucks auch ausserhalb des Kindergartens und ist Selbstzweck. Stichworte: Selbstbezug, unbeabsichtigtes Lernen, Selbstzweck der musikalischen Aktivität.

Die Beispiele und Stichworte deuten verschiedene Aspekte und Fragestellungen zum Musikkernen und -lehren an.

- Welche Musik wird zum Gegenstand des Unterrichts? Von welchen Begriffen von Musik wird ausgegangen? Musik aus welcher Kultur, aus welcher Zeit, aus welchem Stil wird thematisiert? Wird Musik als bestehendes Produkt und Werk oder Musik als Prozess und einmalige Improvisation verstanden? Knapp formuliert geht es um die Frage nach dem Gegenstand: Was ist Musik? (Abschnitt 2)
- Was wird den Kindern durch die Auseinandersetzung mit Musik und Musikmachen ermöglicht? Was lässt sich mit, durch oder über Musik erfahren? Welche Zugänge zur Welt und zu sich selbst sind spezifisch musikbezogen? Oder: Welche Bedeutung hat Musik im 1. Zyklus für die Kinder? (Abschnitt 3)
- Wie kann Lernen von Musik und durch Musik gefördert werden? Was kann durch, mit und über Musik gelernt werden? (Abschnitt 4)
- Was können Lehrpersonen in Kindergarten und Schule beitragen? (Abschnitt 5)
- Wie kann Musik im Rahmen der Ausbildung von Generalistinnen und Generalisten aufgebaut sein? (Abschnitt 6)
- Was können Musik und die musikalische Ausbildung zur generalistischen Ausbildung von Lehrpersonen beitragen? (Abschnitt 7)

Die Fragen sind nicht eindeutig und einfach zu beantworten, bleiben in der Diskussion und führen zu einer Pluralität einerseits von Musikdefinitionen (vgl. Altenmüller 2018; Dartsch/Knigge/Niessen/Platz/Stöger 2018; Geuen 2018) und

andererseits von Unterrichtskonzeptionen (vgl. Lehmann-Wermser 2016; Ott 2018), auf die im Folgenden eingegangen wird.

Vorweg sind zwei Hinweise auf institutionelle Besonderheiten für das Verständnis des Kontexts der musikalischen Ausbildung und der musikalischen Tätigkeiten in Kindergarten und Primarschule notwendig:

1. Im Kindergarten wird der Musikunterricht in der Regel durch die Kindergartenlehrperson erteilt und ist integriert. In der Primarschule gibt es unterschiedliche Aufteilungen zwischen allgemeinem und in den Alltag in integrierten Unterricht durch die Klassenlehrperson und Unterricht in Halbklassen oder Kleingruppen in speziellen Zeitgefässen mit einer Fachlehrperson.¹
2. Die musikalische Bildung ist auch Aufgabe der Musikschulen mit ihren Angeboten wie Eltern-Kind-Rhythmik ab zwei Jahren, musikalischer Früherziehung ab drei Jahren bis zum individuellen Instrumentalunterricht und Konzertbesuchen. Dieser Unterricht findet in der Regel an den Musikschulen statt und ist eine private Angelegenheit der Eltern und Kinder. Kooperationen zwischen der Institutionen Kindergarten/Primarschulen und Musikschulen finden vermehrt und sehr erfolgreich statt. Diese Möglichkeiten werden durch Angebote von Kulturvermittlung, Orchestern, Theatern und weiteren Kulturschaffenden ergänzt. So sind die musikalische Bildung und die Ausbildung in den Händen verschiedener Akteurinnen und Akteure.

2 Was ist Musik?

Musik zu definieren und ihr Wesen zu fassen kann an dieser Stelle nur mit einigen Schlaglichtern angedeutet werden. Fragen, die sich stellen: Welche Musik aus welcher geografischen, zeitlichen und sozialen Kultur oder Subkultur ist Referenz für die Beschreibung von Musik? Geht es um die Reproduktion von bestehender oder um die Produktion von eigener Musik? Ist Musik ein Werk, ein Objekt oder eine Aktivität? Was ist Musik in der Wahrnehmung der Kinder? Was macht ein Raseln mit selbst gebauten Instrumenten zur Musik? Sollen Bildung und Erziehung mit Musik oder zur Musik Ziele sein? Ist Musizieren ein Selbstzweck oder ein Mittel zu etwas anderem? Welche theoretischen Grundlagen braucht es für einen verständigen Umgang mit Musik? „Die Antworten auf diese Fragen sind Legi-

1 In der Nordwestschweiz gibt es vier unterschiedliche Modelle: Kanton AG: Musikgrundschule mit einer Lektion pro Woche in der 1. und 2. Klasse; Kanton BL: musikalischer Grundkurs mit einer Lektion pro Woche in der 1. und 2. Klasse; Kanton BS: Musik und Bewegung mit einer Lektion pro Woche in der 1.–6. Klasse; Kanton SO: kein expliziter Fachunterricht in der Stundentafel ausgewiesen.

on“ (Schatt 2007, 32). Die hier ausgewählten und vorgestellten unterschiedlichen Perspektiven auf Musik, welche die Fragen umkreisen, haben Auswirkungen auf und Bedeutung für unterschiedliche musikpädagogische Konzepte, die für die Zielstufe vorliegen. Weggelassen werden in diesen Ausführungen Definitionen und Konzepte von Musik, die vorwiegend im Kontext von Musik als Kunstform entwickelt und diskutiert werden.

In einer dichten Beschreibung definiert Altenmüller Musik als Gegenstand, Produkt, Werk und Phänomen: „Musik sind bewusst gestaltete, in der Zeit gegliederte und nichtsprachliche akustische Ereignisse in sozialen Zusammenhängen“ (Altenmüller 2018, 9). Musik wird hier als Objekt beschrieben. Musik ereignet sich als klangliches Phänomen strukturiert in der Zeit, ist von Menschen bewusst gestaltet und enthält ihre Bedeutung in sozialen kulturell geprägten Kontexten. Musik wird in einer anthropologischen Dimension und in ihrer Bedeutung für viele Menschen als ein „Lebensmittel“ aufgefasst: „Was wir Musik nennen, als Musik erleben, betreiben und verstehen und in unser Leben – es deutend und ordnend – einfügen, ist ein Stück und eine Möglichkeit unserer Lebensgestaltung“ (Richter 2019, 16). In dieser Beschreibung geht es um subjektbezogene musikalische Erlebnisse, um eigene Handlungen und um ein Verständnis von etwas, was in das eigene Leben durch Deutung und Bedeutung strukturierend eingefügt wird. Der verstehende Umgang mit Musik benötigt Begriffe, Symbolisierungen und Theorien, die auf Erleben gründen und davon abstrahiert werden können.

Mehr auf die Wirkungen von Musik ausgerichtet beschreibt Dartsch: „Menschen modulieren sich und andere mittels Musik, sie definieren sich über Musik, sie kommunizieren und synchronisieren sich mit Musik, sie spielen mit Musik und sie bilden sich an ihr“ (Dartsch 2010, 195). Die Wirkung von Musik kann zum Beispiel Stimmungen von Menschen verändern, trägt zur Bestimmung von sich selbst in Form eines musikbezogenen Selbstkonzepts bei (vgl. Spychiger 2013), ermöglicht Formen von nonverbalen Kommunikationen und Synchronisation im gemeinsamen Singen und Musizieren, ist eine Form des Spiels und ist Mittel, um sich in Wahrnehmung, Ausdruck und Verstehen zu bilden.

Musik kann, diesen nicht abschliessenden Bestimmungen folgend, als Werk, als Erlebnis, als Handlung, als Form einer Lebensgestaltung, als Bildungsinhalt, als Trägerin von bestimmten Bedeutungen und Wirkungen, als Möglichkeit der Selbstdefinition, als Medium der Kommunikation und als Spiel verstanden werden (vgl. Geuen 2018, 18). Diese Umkreisungen des Begriffs Musik lassen erahnen, dass der Umgang mit ihr in der Ausbildung von Lehrpersonen aus verschiedenen Perspektiven erfolgen muss. Musikunterricht in Kindergarten und Schule ist nicht auf das Singen von Liedern, auf das Lernen von musiktheoretischen Grundlagen wie Notenlesen oder auf musikalische Spiele zu beschränken. Zugleich muss dabei jedoch im Blick bleiben, dass ein Zuviel der Möglichkeiten

nicht zu Verwirrung oder Erstarrung oder zu einer Haltung „anything goes“ führt (Khitl 2017). Das gelingt durch bewusste Entscheidungen in Bezug darauf, was mit welcher Musik mit welchen Handlungen und welchen Begriffen welche Art des musikalischen Lernens ermöglicht.

Im Folgenden wird auf die Bedeutung von Musik (Abschnitt 3) und Musiklernen (Abschnitt 4) im Kindesalter eingegangen. Danach wird in Abschnitt 5 eine kleine Auswahl von unterschiedlichen musikpädagogischen Konzeptionen, die mit den unterschiedlichen Musikdefinitionen und Bedeutungen korrespondieren, skizziert und ein übergeordnetes Rahmenmodell vorgestellt, in welchem unterschiedliche Musikauffassungen und musikpädagogische Konzeptionen verortet werden.

3 Bedeutungen von Musik für die Kinder im 1. Zyklus

Die klangliche Welt der Kinder im Alter des Kindergartens und der Primarschule ist äusserst vielfältig. Musik ist in medialer Form fast permanent allgegenwärtig durch Kopfhörer in allen Ohren, als Untermalung in allen Filmen von YouTube bis zu „Blockbusters“. Poppige und rockige Kinderkonzerte sind beliebt und sehr gut besucht. Bewegen und Tanzen zur Musik, Imitieren von musikalischen Vorbildern, freies Spielen mit der Stimme und mit Instrumenten sind musikalische Aktivitäten seit Kleinkindheit an. Kinder sind informiert über ihre Lieblingsmusik und ihre Interpretinnen und Interpreten (Küntzel 2009, 6-7). Die Kinder kommen mit reichen und unterschiedlichen Erfahrungen, welche sie im nicht institutionalisierten und nicht formalen Umgang mit Musik gemacht haben, in den Kindergarten.

Schon im Kleinkinderalter werden Klänge und Bewegungen zwischen Kindern und Bezugspersonen koordiniert und synchronisiert. Im Kindergartenalter sind rhythmische Sprech-, Sing und Klatschspiele zentrale Formen von nonverbaler leiblicher Kommunikation, Koordination und Resonanz. Ohne die im Kleinkind angelegten und sich in der Entwicklung immer mehr ausdifferenzierenden Koordinations- und Resonanzfähigkeiten als grundlegende musikalische Kommunikationsformen, welche jede musikalische Aktivität durchdringen, sind Musikerleben und Musikmachen und mimetisches Lernen durch Vormachen und Nachmachen nicht möglich. Musikalische Spiele als durch Regeln strukturierte Formen des entdeckenden, aktiven Handelns mit Stimme, Bewegung und Instrumenten in einer Gruppe sind alltägliche Aktivitätsformen, die Spass machen: „Musik ist ihrem Wesen nach [...] eine besondere Form des Spiels“ und „Spiel und Experiment sind evolutionär bewährte Wege für den Erwerb von Grunderfahrungen“ (Dartsch 2010, 250-251). Auch Instrumente werden ‚gespielt‘.

Als Aufforderung und normative Setzung betitelte Wilfried Gruhn 2003 ein Buch mit „Kinder brauchen Musik!“ (Gruhn 2003) und begründete dies wie folgt: „[S]ie brauchen Töne, die klingen und sich rhythmisch bewegen. Sie brauchen es für die Entwicklung ihrer Sinne, für ihr kreatürliches Wohlbefinden, für ihre allmähliche Erfahrung von Raum und Zeit und für die Vorstellung von musikalischen Strukturen, die im Bewusstsein verankert werden“ (Gruhn 2003, 11). In der doppelten Bedeutung von „brauchen“ verstanden, benötigen und benutzen Kinder Klänge und Rhythmen schon seit ihrer frühesten Kindheit. Schon im Uterus hört das Kind Klänge, welche es nach seiner Geburt wiedererkennen kann (Podbregar 2013). Als Kleinkind nimmt es die Stimme der nahen Bezugspersonen wahr, welche sich in verschiedenen Lauten äussern, und es hört die vielen Klänge in seiner Umgebung. Singen wird mit Schaukeln und Wiegen mit rhythmischen Bewegungen verbunden. Das Kind selbst äussert sich mit Lauten und geräuschhaften Bewegungen, wie zum Beispiel mit sich wiederholendem Schütteln von Rasseln oder Klopfen mit Gegenständen. Diese elementaren sensomotorischen Aktivitäten (Schallwahrnehmung, Vokalisation, Bewegung) differenzieren sich zunehmend aus und passen sich allmählich an die Umgebung und Kontexte an (Stadler Elmer 2015, 9).

Musik ist Medium des Selbstausdrucks mit der eigenen Stimme, mit dem eigenen Körper und mit Instrumenten im weitesten Sinne (lat. ‚instrumentum‘: ‚Werkzeug‘) und eröffnet schon früh die Möglichkeit der Beeinflussung und der Modulierung der eigenen Befindlichkeit durch Klänge und erhöht dadurch das „Wohlbefinden“. Vom ersten Schrei nach der Geburt über die Brabbel-, Summ- und Kickserlaute differenziert das Kind seine klanglichen Äusserungen aus, koordiniert seine Stimme, seine Atmung und seine Bewegungen durch Feedback mit Klängen. Sprechen und Singen sind im frühen Kindesalter kaum unterscheidbar, sie „verschmelzen“ (Stadler Elmer 2015, 8). Musik ermöglicht einen sinnlichen, leibbezogenen, im engeren Sinne einen ästhetischen (von ‚aisthesis‘: „sinnliche Wahrnehmung/Erkenntnis“) Zugang zur Welt, zu sich selbst und zu anderen (vgl. Böhme 2001; Brandstätter 2013; Dartsch 2014, 64).

Schon früh haben Kinder „sensomotorischen Zugang zu den musikalischen Spielregeln in der es umgebenden Kultur. Diese Spielregeln sind ein Teil der kulturellen und rituellen Praxis und werden sozial erfahren in Form von gegenseitiger Nachahmung und Angleichung“ (Stadler Elmer 2015, 178). In folgenden Phasen werden diese implizit erfahrenen Regeln verallgemeinert und angewendet, es wird handelnd klar, wie ein Lied zu klingen hat, damit es als Musik in einer bestimmten Kultur gilt. Später werden die Regeln bewusster genutzt und andere musikalische Phänomene in Begriffe gefasst. Musikalische Grundbegriffe wie Ton, Klang, Tonhöhe, Dauer, Puls, Takt, Akkord oder Intervall und Strukturen in der Musik wie Tonsysteme, Qualitäten von Zusammenklängen, Liedstrukturen oder rhythmische Hierarchien können erfasst und verstanden werden. Musikalische

Tonhöhenbeziehungen und rhythmische Verhältnisse werden durch Übertragung in Körperbewegung und Sprechsilben in der Solmisation deutlich gemacht. Unterschiedliche Formen von Notationen ermöglichen das Festhalten und Neugestalten der flüchtigen Musik und das Reproduzieren von tradierten Stücken.

Begegnungen mit Musik aus verschiedenen geografischen, historischen und sozialen Kulturkreisen eröffnen Kindern durch Hören oder Selbstmusizieren Zugänge zur Welt der Musik und zur Musik der Welt, wie Beispiel 1 zu Beginn des Beitrags in Abschnitt 1 aufzeigt. Kinder zeigen gegenüber ungewohnter Musik in jüngeren Jahren eine höhere Bereitschaft, sich damit zu beschäftigen. „[M]usikalische Präferenzen [...] und musikalischer Geschmack [...] [sind] in den ersten zehn Lebensjahren noch nicht so ausgeprägt und daher weniger festgelegt [...] wie in späteren Lebensjahren“ (Gembris 2013, 331).

4 Lernen von Musik

Im Kindergarten beginnt für viele Kinder ein institutionalisiertes und strukturiertes Lernen mit und von Musik. Eine musikalische Grundbildung wird angestrebt, die auf „Förderung von Kreativität, performative Fertigkeiten und ästhetischen Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur“ ausgerichtet ist (D-EDK 2016, 2). Durch unterschiedliche Aktionsweisen wie Sensibilisierung, Exploration und Improvisation, die Gestaltung in verschiedenen Inhaltsbereichen wie Singen, Instrumentalspiel, Bewegung, Wahrnehmen und Erleben, Denken und Symbolisieren sowie das Verbinden von Musik mit anderen Gestaltungsformen werden die Kinder in die Grundlagen der Musik eingeführt (Dartsch 2014, 88-96; D-EDK 2016). Sensibilisierung meint Differenzierungen des sinnlichen Erspürens und Wahrnehmens im Hören, in der Bewegung des eigenen Körpers und des Tastens und Greifens. Es braucht dazu anregende Situationen, Materialien und soziale Rahmungen. Exploration, Improvisation und musikalische Gestaltungen sind Formen des schöpferischen klanglichen Ausdrucks des Kindes auf spielerische Weise. Dabei kann das Experimentieren mit Klängen von Impulsen der Lehrperson oder von den Kindern selbst ausgehen. Kinder werden zu „Klangforschenden und Musikgestaltenden“, indem sie in das Sinnesereignis ‚Musik‘ eintauchen, in klangerzeugenden Bewegungen aufgehen, mit Klängen Vorstellungswelten und Bedeutungen erkunden und selbst Urheber*innen von Musik sind (vgl. Beck-Neckermann 2014). Als elementare grundlegende Orientierungs- und Strukturierungserfahrungen werden Klänge im Tonraum in diskrete, voneinander abtrennbare Tonhöhen und in der Zeit durch Dauern ausdifferenziert. Die musikalischen Strukturen wie die Unterscheidungen von Konsonanz und Dissonanz, Gleichzeitigkeit und Abfolge, die verschiedenen

Ton- und Taktarten, musikalische Formen mit Wiederholungen und Variationen werden handelnd durch Imitation und Improvisation erfahren und erst allmählich begrifflich erfasst und symbolisiert (vgl. Dartsch 2014; Gruhn 2010; Stadler Elmer 2015).

Musik ist auch ein Medium, mit dem etwas gestaltet und gelernt wird. Musik im Alltag von Kindergarten und Schule dient beispielsweise zur zeitlichen Strukturierung mit thematisch passenden Liedern und Musikspielen (Tagesstruktur, Wochenstruktur, Jahresstruktur), als Unterstützung und Begleitung von sozialen Ritualen und als nonverbales Kommunikationsmittel (Signale, Zeichen). Rhythmen und Strukturen sind im Zusammenhang mit Sprache, Mathematik, Bewegung und Bild klanglich und körperlich erfahrbar. Lieder erleichtern das Lernen von Texten, ein kleinstes gemeinsames Vielfaches kann getanzt werden, Bilder werden vertont oder Klänge in Bilder umgesetzt. Musik bietet Möglichkeiten zum nicht sprachlichen, metaphorischen sinnlichen Erkennen (vgl. Brandstätter 2013).

Musiklernen wird mit Begriffen wie ‚musikalischer Begabung‘, ‚musikalischem Talent‘ oder ‚Musikalität‘ (ein Kind ist musikalisch oder nicht musikalisch) in Verbindung gebracht. Damit werden uneinheitlich definierte Eigenschaften der Kinder in Bezug auf Musiklernen umschrieben, die sie mitbringen oder erworben haben. Diese Eigenschaften erleichtern den Kindern den sinnhaften Umgang mit und das Lernen von Musik und werden durch genetische, soziale und motivationale Faktoren beeinflusst (Dartsch 2014, 11-50; Gembris 2013, 23-30). Alle gesunden Kinder haben musikalische Fähigkeiten von klein auf. Sie können hören und das Gehörte unterscheiden, sie können singend und sprechend vokalisieren, sie können sich zum Erzeugen von Klängen und zu Klängen bewegen, sie sind motiviert, spielend und versunken musikalisch aktiv zu sein, sie können mimisch, gestisch, lautmässig imitieren und sie können kommunizieren (Stadler Elmer 2014).

Trotz der oben ausgeführten Vielfalt der Gegenstandsbestimmung und der Vielzahl von musikpädagogischen Konzeptionen können thesenhaft einige Grundprinzipien benannt werden, die für das Verständnis und die Ermöglichung von Musiklernen im Zyklus 1 leitend sind. Diese werden hier zusammenfassend und vereinfachend dargestellt.

Gemeinsam handelnd in Bewegung in Phasen durch Wiederholen und Üben

Wie in Abschnitt 1 erwähnt, findet Musikunterricht in Kindergarten und Schule im Gegensatz zur Musikschule ausschliesslich in Gruppen statt. Die Kinder sind gleichzeitig in Interaktion und Kommunikation, haben gleichwertige Rollen und sind individuell verantwortlich und gegenseitig voneinander abhängig (Evelein 2015, 16). Imitierendes und mimetisches Lernen basieren grundlegend und von klein auf auf nonverbaler Kommunikation und Interaktion (Stadler Elmer 2015, 117).

Musiklernen realisiert sich durch Handlung und den bewegten Körper (Fuchs 2010; Gruhn/Röbke 2018; Küntzel 2009). Einen Puls zu spüren und nachzuvollziehen, einen gemeinsamen gleichen Ton singen zu können, den Verlauf einer Melodie zu spüren und diesen singen zu können, Spannungen zwischen Dissonanz und Konsonanz zu erfahren oder Klänge mit Stimme oder Instrumenten zu erzeugen ist immer verbunden mit körperlichen oder leiblichen Aktivitäten und Erfahrungen. Klang ist seinem Wesen nach Bewegung, die durch Bewegung erzeugt und wahrgenommen wird. Die fundamentale Unterscheidungsfähigkeit zwischen „gleich“ und „verschieden“ bei Klängen ist ein leiblich erfahrbare Abgleich zwischen dem Gehörten und dem Selbstklingenden. Zwischen den Fähigkeiten der Bewegungskoordination und des Bewegungsflusses von Vorschulkindern bestehen positive Korrelationen mit deren melodischen und rhythmischen Fähigkeiten (Gruhn 2017, 109).

Die Beschreibung von Musiklernen in Phasen oder Stufen folgt der musikbezogenen Lerntheorie von Edwin Gordon und deren Weiterentwicklung durch Wilfried Gruhn (Gruhn 2010, 2014, 2017; Gruhn/Röbke 2018). Die durch Imitation und Exploration angeregten musikalischen Äußerungen der Kinder führen durch Wiederholungen zu erinnerbaren und wiederholbaren Mustern, denen neuronale Repräsentationen entsprechen. Kleine melodische Phrasen in einer bestimmten Abfolge oder rhythmische Pattern werden nachgemacht und können erinnert und wiedergegeben werden. Diese werden in einem zweiten Schritt benannt und strukturiert. Tonhöhenbeziehungen können durch relative Solmisationssilben bezeichnet werden, rhythmische Muster durch Rhythmussprachen. Erst dann werden Symbole und Notationen verwendet und die Theorie zu Musik eingeführt. Kinder können Dreiklänge oder Intervalle korrekt singen oder Synkopen korrekt klatschen, bevor sie diese Phänomene benennen oder ab Noten lernen können.

Die erworbenen Fähigkeiten werden durch Wiederholungen und Üben erweitert und gefestigt. Dafür braucht es Zeit, da, wie oben erwähnt, musikalisches Lernen vorwiegend über wiederholte Handlungen und leibbezogene Erfahrungen geschieht. Es reicht nicht, zu verstehen, wie etwas gesungen wird, sondern es muss zuerst ausgeübt und gefestigt werden können. Sinnvolles Üben erfordert die Möglichkeit, sich darauf einzulassen; die Achtsamkeit ist ausgerichtet auf das, was geübt oder wiederholt werden muss.

5 Lehren von Musik

Die Zielsetzung der Ausbildung ist, Studierende zu befähigen, von ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten ausgehend innerhalb des zeitlichen und strukturellen

Rahmens Musik als Fach und ästhetische Praxis gemeinsam mit den Kindern vielfältig und kompetenzorientiert unterrichten zu können. In der Ausbildung zur Lehrperson Kindergarten/Unterstufe müssen alle Studierenden das Fach ‚Musik‘ wählen. Die Vorerfahrungen mit Musik und musikalischer Ausbildung und die Fähigkeiten und Kenntnisse der Studierenden sind sehr unterschiedlich. Häufig besteht ein grosser Respekt vor dem Fach und eine niedrige Selbsteinschätzung. In Studien in Deutschland und in angloamerikanischen Ländern zeigte sich, dass die Einschätzung der Fähigkeiten, die es braucht, um Musik zu unterrichten, häufig um unteren Ende der Skalen zu finden sind (Hammel 2011; Schellberg 2016, 143-145). Diese Einschätzung hat, so ist zu vermuten, viel mit den tradierten und engeren Vorstellungen von Musik und Musikunterricht zu tun, die, so ist zu hoffen, durch die Auseinandersetzungen mit einem offeneren Verständnis von Musik und Musikunterricht und den damit gemachten Erfahrungen während der Ausbildung irritiert und erweitert werden können.

Die Lehrperson muss mindestens das können und wissen, was sie den Kindern vormacht, damit diese es richtig durch Imitation gemeinsam lernen können. Das ist selbstverständlich im Anspruch, jedoch weniger selbstverständlich anzutreffen in der Realität. Die Lehrpersonen müssen Lieder melodisch und rhythmisch korrekt und ansprechend singen, Bewegungen und Tänze zu Musik mit Energie und Freude ausführen, ihre eigene Wahrnehmung differenzieren und beschreiben, mit anderen zusammen musizieren, selbst Musik erfinden und notieren und die musiktheoretischen Grundlagen und Musik im Kontext der Kultur verstehen. Das sind fachliche Bereiche, die in der fachwissenschaftlichen Ausbildung² im Vordergrund stehen. Die Studierenden entwickeln ihre schon unterschiedlich vorhandenen Fähigkeiten in der Ausbildung unterschiedlich. Es soll möglich sein, guten Unterricht auf sehr verschiedene Weise zu gestalten. „Da die Qualität von Unterricht vorrangig von der Lehrerpersönlichkeit abhängt, gibt es also keinen vorbildlichen Unterricht als Konzept. [Es geht] um Anstösse, um Ideen [...], mit denen jede Lehrerpersönlichkeit auf ihre ureigene Weise verfährt“ (Küntzel 2009, 75).

Um die Kinder in ihrem musikalischen Lernen zu unterstützen, brauchen die Lehrpersonen neben ihrem fachlichen Können und Wissen Offenheit, Sensibilität und Wissen gegenüber dem, was bei den Kindern in ihren musikalischen Aktionen und Interaktionen gerade jetzt geschieht. Was können Kinder schon und was bringen sie mit? Wie können sie dies im Alltag von Kindergarten und Schule zeigen? Was kann in den musikalischen und musikbezogenen Handlungen beobachtet werden und wie können die Kinder für die nächsten Schritte unterstützt werden (vgl. Küntzel 2009)? „Die achtsame Wahrnehmung der Aktivitäten der Kinder und ihrer musikalischen Erfahrungswelten [rückt] an den Anfang.

2 Zur Begrifflichkeit der Fachwissenschaft Abschnitt 6.1.

Musikalisches Experimentieren und Gestalten kann so unmittelbar aus dem Tun der Kinder entstehen“ (Beck-Neckermann 2014, 6). Dabei braucht es Wissen und Erfahrungen, wie Impulse der Kinder aufgenommen und in einen nächsten Lernschritt weitergeführt werden können.

In Bezug auf die in Abschnitt 2 erwähnten Bestimmungen von Musik gibt es unterschiedliche Perspektiven, Zielsetzungen und Handlungsfelder im Lehren von Musik, die hier zur Verdeutlichung getrennt dargestellt werden. Im realen Musikunterricht spielen sie zusammen, vermischen und durchdringen sich. Musikunterricht, welcher sich am Werk orientiert, hat vereinfachend gesprochen einerseits zum Ziel, Musik so gut wie möglich mit den Kindern zu gestalten und es ihnen zu ermöglichen, tradierte Musikwerke aus verschiedenen Zeiten aktiv kennenzulernen und zum Klingen zu bringen. Werke entstehen andererseits neu durch Kompositionen der Kinder. Ausgehend von klingendem Material und Strukturierungsimpulsen werden Musikstücke erfunden und festgelegt.³ Das Erlernen, Üben und Aufführen von tradiertem stufenspezifischem Liederrepertoire und die Auseinandersetzung mit tradierter Musik durch Hören, Interpretieren und Verstehen stehen im Fokus.

Unterricht, welcher die gestaltende, orientierende und gelassene Lebensführung thematisiert, führt zur Bildung im Sinne von ästhetischer, psychischer, logischer, ethischer, sozial-psychosomatischer und pragmatischer Stimmigkeit. Das wird ermöglicht durch die Förderungen der musikalischen Selbsttätigkeit, durch die Auseinandersetzung mit musikalischen Grunderfahrungen, durch die Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk- und Verhaltensmustern, durch Begegnungen mit kulturellem Material in den Handlungsfeldern „Singen“, „Instrumentalspiel“, „Bewegung und Tanzen“, „Wahrnehmen und Erleben“ und „Denken und Symbolisieren“ und durch das Verbinden von Musik mit verschiedenen Gestaltungsformen (vgl. Dartsch 2010, 321-323).⁴

Steht der Erlebnischarakter von Musik im Vordergrund, liegt der Schwerpunkt auf der Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen.⁵ Grob gesagt geht es dabei um die fortschreitende Differenzierung von akustischen und leiblichen Wahrnehmungen und um die Kreation, Entwicklung und Ausarbeitung von musikalischen Gestaltungsformen. Musik bedient sich einer nonverbalen klanglichen, analogen und metaphorischen Sprache. Ästhetische Erkenntnis, oder im engeren Sinne

3 In Janet Mills in dritter Auflage vorliegendem Buch „Music in the Primary School“ steht im Vorwort: „I think of music education as an active experience in which pupils compose, perform, and listen“ (Mills 2009). Interessant ist hier die Reihenfolge: „compose, perform and listen“. Komponieren steht hier am Anfang der musikalischen Ausbildung.

4 Der schweizerische Lehrplan formuliert sechs Kompetenzbereiche: MU.1 Singen und Sprechen, MU.2 Hören und Sich-Orientieren, MU.3 Bewegung und Tanzen MU.4 Musizieren, MU.5 Gestaltungsprozesse und MU.6 Praxis des musikalischen Wissens (D-EDK 2016, 6-7).

5 Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff vgl. z.B. Mattenklott (2004).

Erkenntnis im musikalischen Bereich, „macht uns die Welt zugänglich und verständlich, indem sie Ähnlichkeiten aufspürt und ein Netz an Beziehungen knüpft, das uns die Abgründe des Nicht-Verstehens vergessen lässt“ (Brandstätter 2008, 37). Eng mit diesem Ansatz verbunden sind Bezüge zu anderen Ausdrucks- und Gestaltungsformen wie Tanz, bildenden Künsten und Sprache. Dieser Unterricht ist darauf ausgerichtet, musikalische Erfahrungs- und Gestaltungsräumen für die Kinder zu schaffen, sie in ihrer schöpferischen Arbeit zu unterstützen und zu begleiten und mit den Kindern ihre musikalischen Prozesse und Produkte zu reflektieren (vgl. Meyer, 2004).

Wird Musik als Handlung verstanden, orientiert sich der Unterricht an musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten, welche „ästhetisches Verstehen vertief[en] und erkennendes Verstehen förder[n]“ (Schatt 2007, 117). Im Handbuch für Musikpädagogik werden als „didaktische Handlungsfelder“ die folgenden aufgeführt: Singen, Instrumentalspiel, Wahrnehmen und Hören, Improvisation, Komposition, Tanzen/Bewegen, Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen, Reflexion (Dartsch et al. 2018, 7). Der Fokus der musikpädagogischen Arbeit aus diesem Ansatz von Musikverständnis liegt auf der Verfeinerung und der Ausdifferenzierung der Art und Weise, wie gesungen, gespielt oder getanzt wird, der Prozess ist wichtig. Dabei sind zu erreichende Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungskompetenzen und das damit verbundene Reflektieren, Benennen und Verstehen leitend, damit Musikunterricht nicht zu einem reinen aktionistischen Musikmachen wird (Schatt 2007, 74).

Geht es um das Verständnis von Musik als Bildungsinhalt „[...] leistet der Musikunterricht einen wichtigen Beitrag an die kulturelle Bildung, indem er allen Kindern und Jugendlichen das Bilden und Schärfen eines ästhetischen Urteils und den aktiven Umgang mit Musik ermöglicht. Übergeordnetes Ziel ist eine musikalische Grundbildung, ausgerichtet auf Förderung von Kreativität, performative Fertigkeiten und ästhetischen Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur“ (D-EDK 2016, 2). Damit geht es um elementare Erfahrungen und damit verbundene Kenntnisse in einem bestimmten kulturellen Kontext, welche aktiv gelernt, angewendet, gezeigt und beurteilt werden.

Die Thematisierung von Stimmungen und Atmosphären durch ihre klanglichen Realsierungen oder durch Vertonungen von Bildern und Szenen steht bei der Auffassung von Musik als Trägerin von Bedeutungen und Wirkungen im Vordergrund. Leitend dabei sind bewusste Analogiebeziehungen zwischen Wirkungen von Musik und Wirkungen von Bildern, Bewegungen, sprachlichen Äusserungen und Stimmungen (Brandstätter 2009). In diesen Bereich gehört auch der Einsatz von Musik als Signal in Alltagsritualen, beispielsweise das Erklingen von Klängen zur Strukturierung des Unterrichts und zur Beruhigung oder Trommeln, um die hohen Energien in einer Gruppe konstruktiv zu koordinieren. Musik wird als Symbol, als Zeichen, als Mittel für etwas anderes genutzt.

Musik als Möglichkeit der Selbstdefinition ist mit der Entwicklung und der Modifizierung des musikbezogenen Selbstkonzepts korreliert: „Ein Selbstkonzept ist das, was ein Mensch über sich selbst denkt: Was er ist und was er kann“ (Spychiger 2013, 18). In Kindergarten und Schule sollen Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen die Kinder zeigen können, was sie können. Die Kinder bewegen sich spontan zu Musik, die sie hören, sie singen einfach so für sich und mit anderen und können passende Lieder finden. Sie spielen gern auf und mit Instrumenten und erfinden Klangabläufe, sie können zu Musik Geschichten erfinden, sie können gebannt Musik zuhören und vieles mehr (vgl. Küntzel 2009). Das Zeigen, das Gehörtwerden und die erhaltenen Rückmeldungen von anderen Kindern und der Lehrkräfte stützen ein positives musikbezogenes weitgefasstes Selbstkonzept. Es ist aus diesen Ausführungen nachvollziehbar, dass es nicht ein einziges verbindliches musikpädagogisches Konzept gibt, welches alle diese Aspekte abdecken kann. So liegen für die musikalische Ausbildung für den 1. Zyklus mehrere unterschiedliche Modelle und Konzeptionen vor, die mit unterschiedlicher Gewichtung auf diesen Orientierungen und auf verschiedenen Menschenbildern und Auffassungen von Musik basieren (vgl. Bailer 2017; Lehmann-Wermser 2016; Schatt 2007). In den letzten Jahren haben sich zwei im deutschsprachigen Raum massgebende Konzepte, die Elementare Musikpädagogik und der Aufbauende Musikunterricht, angenähert und ergänzen sich gegenseitig. Die Elementare Musikpädagogik geht stark vom Blick auf das Kind aus, orientiert sich am Spiel und am Experiment sowie am Einbezug des Körpers. Der Aufbauende Musikunterricht kommt eher von der Sekundarstufe her, geht stärker von der Sache ‚Musik‘ aus und orientiert sich an einem systematischen Aufbau (Oravec/Weber-Krüger 2016, 21). Wenige aktuelle Lehrmittel beziehen sich mehr oder weniger explizit auf diese Modelle und Menschenbilder (Beck-Neckermann 2014; Fuchs 2010; Funk/Nykrin 2008). Die Mehrzahl orientiert sich an den in den Lehrplänen formulierten Kompetenzbereichen (Held/Lang/Steffen 2010; Jakobi-Murer/Rohrbach/Leupold/von Wurmb/Schmidmeier 2017; Merki/Berger 2015) und noch häufiger sind Sammlungen von rezeptartigen Unterrichtsideen und Stundenbildern (Grohé/Jasper 2016; Grohé/Junge 2014; Grohé/Junge/Müller 2010; Joschko/2013a/2013b; Mayer-Makein/Bauder-Reissing/Tille-Koch 2011; Silberg 1999) oder Liederbücher mit methodischen Hinweisen anzutreffen (Bosshart/Bosshart 2006; Heeb/Schär 2011; Zihlmann/Zihlmann 2017). Um einen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze zum Musikunterricht zu erhalten, wurde basierend auf der Auseinandersetzung mit der Philosophy of music education⁶ aus dem englischsprachigen Raum (Jorgensen 2011; Schippers 2010) ein Rahmenmodell (vgl. Abb. 1) entwickelt, welches die unterschiedlichen Ansätze in sechs Dimensionen (Musik, Lehren, Lernen, Inhalte, Bewertungen

6 Zur Diskussion zum Begriff vgl. Kertz-Welzel (2014).

und Interaktionen) verortet und die Spannungsfelder zwischen verschiedenen Konzeptionen darstellt. Vereinfachend und stark reduzierend werden die Begriffe „Konservatorium“ und „Laboratorium“ als metaphorische Überbegriffe für die beiden Seiten des Modells verwendet.⁷ Es wird deutlich, dass unterschiedlichen Formen von Musikunterricht andere Schwerpunkte setzen und es nicht eine einzig richtige Form geben kann. Musikunterricht wird als dynamisches Geschehen verstanden, welches sich auf den Achsen der Dimensionen des Rahmens bewegt und einen Ausgleich zwischen den Polaritäten anstrebt (Zurmühle 2021).

| | | |
|----------------------------------|----------------------|------------------------------------|
| <i>Bestehende Musik</i> | Musik | <i>Entstehende Musik</i> |
| <i>Notiert</i> | | <i>Nicht notiert</i> |
| <i>Strukturierter Aufbau</i> | Lehren | <i>Spontan, situativ</i> |
| <i>Anleitungen</i> | Lernen | <i>«Wildes Lernen»</i> |
| <i>Rezeptives Lernen</i> | | <i>Konstruktivistisches Lernen</i> |
| <i>Sache im Zentrum</i> | Inhalt | <i>Mensch im Zentrum</i> |
| <i>Produkt</i> | Bewertungen | <i>Prozess</i> |
| <i>Hierarchische Interaktion</i> | Interaktionen | <i>Dialogische Interaktion</i> |
| Konservatorium | | Laboratorium |

Abb. 1: Rahmenmodell

6 Musik im Rahmen der Ausbildung zur Generalistin bzw. zum Generalisten

Das Studium im Fachbereich „Musikpädagogik“ verfolgt grundsätzlich zwei Schwerpunkte: 1. die fachwissenschaftliche Ausbildung und 2. die fachdidaktische

7 Damit werden keine realen Orte gemeint; Dewey verwendet „Museum“ und „Laboratorium“ (vgl. Allsup 2016, 70).

Ausbildung der Studierenden.⁸ Die beiden Bereiche greifen ineinander, da ohne ein fachpraktisches musikalisches Können keine musikbezogene Unterrichtsgestaltung für die Kinder durchgeführt werden kann. Die Inhalte und Lernformate in der musikalischen Ausbildung orientieren sich am vorgestellten Rahmenmodell und thematisieren vorhandene wie entstehende Musik, strukturierte und offene Lehr- und Lernformen und produkt- und projektorientierte Rückmeldungen und Beurteilungen.

Die Konzeption des Studienaufbaus versucht auf unterschiedliche Herausforderungen konstruktiv zu reagieren:

1. Die Heterogenität der Studierenden: Diese kommen mit sehr unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen. Von professionellen Musikerinnen und Musikern bis zu Studierenden, die seit längerer Zeit keine musikalischen Erfahrungen mehr gemacht haben. Darauf wird mit dem individuellen Instrumentalunterricht, einem freiwilligen Tutoringangebot und individualisierten Leistungsnachweisen reagiert.
2. Die kurze Dauer der Ausbildung: Die Entwicklung und die Festigung von musikalischen handlungsorientierten und gruppenorientierten Kompetenzen brauchen Zeit zur gemeinsamen Erfahrung und Übung. Die Seminare sind vorwiegend handlungsorientiert gestaltet und der Erwerb von Wissen durch Fachliteratur wird in die Selbststudienzeit verlegt.
3. Die Verschiedenheit von musikdidaktischen Konzeptionen: Darauf wird reagiert, indem im Grundstudium mindestens zwei unterschiedliche Konzeptionen vorgestellt und in einem übergeordneten Rahmenmodell verortet werden. Der Studienaufbau folgt einer Entwicklung von geführten und strukturierten zu offeneren und freieren Lern- und Aktionsformen.

6.1 Die fachwissenschaftliche Ausbildung

Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Studierenden beinhaltet einerseits Einzelunterricht in einem Instrument oder in Gesang.⁹ Der hoch individualisierte Unterricht knüpft an den musikalisch sehr heterogenen Vorerfahrungen der Stu-

8 Die Begriffe „Fachwissenschaft“ und „Fachdidaktik“ erfordern eine kurze Klärung. Das Verständnis des Begriffs „Fachdidaktik Musik“ ist relativ klar beschreibbar; es geht um die wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit den Grundbedingungen des Lernens und Lehrens von Musik in den Institutionen Kindergarten und Primarschule. Der Begriff „Fachwissenschaft Musik“ wird ausserhalb der Schweiz kaum verwendet und ist nicht mit ähnlichen Begriffen wie „Musikwissenschaft“ oder „wissenschaftliche Musikpädagogik“ gleichzusetzen. In unserem Verständnis handelt es sich im Wesentlichen um ein fachpraktisches Ausbildungselement, welches es den Studierenden ermöglicht, ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten und Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen zu vertiefen und zu reflektieren. Der Begriff „Fachwissenschaft Musik“ wird im Folgenden in dieser Bedeutung und im Sinne der Konsistenz mit den anderen Fachbereichen verwendet.

9 Eine Lektion pro Woche über ein Jahr.

dierenden an und fördert die Studierenden in der Anwendung des Instruments und der eigenen Singstimme. Die instrumenten- und gesangsspezifischen Themen werden mit musiktheoretischen und schulpraktisch relevanten Themen verbunden (Entwicklung der eigenen Singstimme, Stabilisierung der rhythmischen Sicherheit, Praxis der Solmisation mit dem Instrument, Grundlagen der Musiktheorie, Improvisieren, Komponieren, Notation). Die Studierenden komponieren ein eigenes Lied, machen eine Theorieprüfung und begleiten sich gegenseitig in stufenbezogenen Liedern. Das gemeinsame Musizieren mit der Stimme, Instrumenten und dem eigenen Körper steht im Fokus von seminaristischen Gruppenveranstaltungen. Die Studierenden können sich in verschiedenen Themenbereichen vertiefen, die sich aus den Kompetenzbereichen des Lehrplans 21 ableiten: 1. Singen und Stimme, 2. Hörsensibilisierung und -differenzierung, 3. Bewegung und Rhythmus und 4. Improvisieren, komponieren und arrangieren. Die individuelle Arbeitsleistung ist eine musikalische Performance in Viergruppen.

6.2 Die fachdidaktische Ausbildung

In der fachdidaktischen Ausbildung werden die Grundlagen und Grundprinzipien für musikalisches und musikbezogenes Lernen der Kinder vermittelt. Im Zentrum steht in Abgrenzung zu einem individualisierten und spezialisierten Musikunterricht an den Musikschulen das grundlegende und vorwiegend in Gruppen stattfindende gemeinsame aktiv handelnde Musiklernen. Ein weiterer wesentlicher Teil für den Musikunterricht im 1. Zyklus sind musikalische Unterrichtsgestaltungsformen wie Rituale, Signale und Kommunikationsformen. Die Studierenden werden in mindestens zwei unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen eingeführt, die Elementare Musikpädagogik und den Aufbauenden Musikunterricht, und lernen darauf beruhende Lehrmittel kennen. Diese Kenntnisse werden praktisch in der Gruppe umgesetzt und im Leistungsnachweis überprüft. Hier zeigt sich deutlich die Verbindung zwischen dem fachwissenschaftlichen Können und dem fachdidaktischen Kennen. In der Weiterführung stehen analog zur Fachwissenschaft vier Themenbereiche zur Wahl: 1. Musikalische Spiele und Rituale, 2. Freiheit und Struktur im Musikunterricht, 3. Musikalische Projekte mit Kindern und 4. Themen musikalisch gestalten. Die individuelle Arbeitsleistung besteht in der Verfassung eines Tutorials für Kinder und einer theoriegestützten Diskussion eines Videos zu einer musikbezogenen Unterrichtssituation. Mit einer Wahl des Schwerpunkts „Musik“ können die Studierenden ihre Fähigkeiten in anderen Themenbereichen verbreitern und durch die individuellen Arbeitsleistungen (Planung, Begründung, Durchführung und Evaluation von musikalischen Produkten oder Projekten mit Kindern oder für Kinder) vertiefen.

7 Herausforderungen und Chancen der musikalischen Ausbildung im Rahmen der Ausbildung zur Generalistin bzw. zum Generalisten

Wie bei anderen fachlichen Ausbildungen sind die oben erwähnten Themen ‚Heterogenität bei den musikalischen Voraussetzungen der Studierenden‘ und ‚zu wenig Zeit für die Bildung und die Vertiefung von fachlichem Können‘ die grössten Herausforderungen. Die Heterogenität bei den Voraussetzungen der Studierenden hat mehrere Gründe. Die musikalische Ausbildung kann auf der einen Seite seit der frühen Kindheit kontinuierlich und durch privaten Musikunterricht erfolgt sein. Auf der anderen Seite kann sie sehr bescheiden sein, wenn Musik in der Sekundarstufe II nicht mehr gewählt wurde und kein formaler Musikunterricht mehr stattgefunden hat. Das kann auch verbunden sein mit einem sehr negativ behafteten musikbezogenen Selbstkonzept, zu dessen Umdeutung viel bewusste erfahrungsbasierte Reflexion notwendig ist (vgl. Spychiger 2013). Die geringe Zeit für die fachliche Ausbildung wird deutlich sichtbar, wenn zum Vergleich fachlich orientierte Ausbildungen herangezogen werden, die auf die gleiche Altersgruppe ausgerichtet sind. So ist die Ausbildung in „Musik und Bewegung“ ein komplettes Bachelorstudium, welches mit einem Masterstudium ergänzt werden kann. („Bachelor Musik und Bewegung“¹⁰). Zusätzlich grenzen die engen strukturellen Vorgaben wie die vorgegebenen Zeitgefässe für den Unterricht, die unbedingt notwendigen und möglichst rekursicheren Überprüfungen von Leistungen in jedem Modul, die Notwendigkeit der Kreditierung und die finanziellen Ressourcen die Möglichkeiten ein, um grössere musikalische Projekte mit einem musikalisch hohen Anspruch, mit dem Einbezug von schwierig beurteilbaren kreativen Anteilen und damit mit einem fachlich hohen Lerngewinn zu realisieren oder den Studierenden zusätzliche Formen der musikalischen Praxis zu ermöglichen.

Als Chance ermöglicht die musikalische Ausbildung den Studierenden den Erwerb von Kenntnissen und Erfahrungen in einem ästhetisch-musischen Fachbereich, welcher in der Lebenswelt der Kinder eine sehr grosse Rolle spielt (Badur 2014). Dies erfolgt mehrheitlich in musikalischen Handlungen und Praktiken in Gruppen, welche von den Studierenden sehr geschätzt werden. Musik als ästhetische Erfahrung¹¹ rückt „das Subjekt und eine ihm eigene spezifische ästhetische Einstellung und Haltung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit [...]“ (Mat-

10 Vgl. die Informationen zu diesem Studiengang unter: <https://www.fhnw.ch/de/studium/musik/klassik/bachelor-musik-und-bewegung>.

11 Zum Begriff: „Angesichts der Fülle unterschiedlicher Erfahrungen, die unter dem Begriff der ästhetischen Erfahrung subsumiert werden können, ist eine allgemeine und abschließende Definition nicht leistbar und auch nicht unbedingt wünschenswert – sie würde dem offenen Charakter des Ästhetischen widersprechen“ (Brandstätter, 2017).

tenkloft 2004, 12). Aktiv und verstehend begegnen die Studierenden der Musik als Teil von verschiedenen individuellen, kulturellen, sozialen und historischen Lebenswelten, die sie mitgestalten können.

Durch die fachliche Ausbildung *in* Musik wird auch die Gestaltung von Unterricht und schulischem Alltag *mit* Musik ermöglicht. Musik ist in Kindergarten und Primarschule täglich integriert in gemeinsamen Ritualen, Übergängen und Momenten des gemeinsamen Musizierens. Grosse Chancen bestehen in der Einbindung des Fachbereichs ‚Musik‘ in interdisziplinäre Projekte und Lehrveranstaltungen, beispielsweise in Seminare zu Musik und Bild, zu Musik und informatischer Bildung oder zu Musik und Bewegung: „Musiklernen ist Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ (Küntzel 2009, 3).

Literatur

- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: toward an open philosophy of music education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Altenmüller, E. (2018): *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Berlin: Springer.
- Badur, I.-M. (2014): *Musikbezogene Aktivitäten von Kindern im Grundschulalter*. Inaugural-Dissertation. Giessen: Justus-Liebig-Universität.
- Bailer, N. (2017): *Insel-Bilder: musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs*. Rum-Esslingen: Helbling.
- Beck-Neckermann, J. (2014): *Mit Kindern Musik entdecken. Musikalisches Experimentieren und Gestalten in der frühpädagogischen Bildungsarbeit*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Böhme, G. (2001): *Ästhetik Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink.
- Bosshart, E. & Bosshart, E. (2006): *Eifach singe. Das Kinderliederbuch für die Vorschul- und Grundstufe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brandstätter, U. (2008): *Grundfragen der Ästhetik: Bild, Musik, Sprache, Körper*. Köln: Böhlau.
- Brandstätter, U. (2009): *Bildende Kunst und Musik im Dialog – Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wissner.
- Brandstätter, U. (2013): *Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau.
- Brandstätter, U. (2017): *Ästhetische Erfahrung*. In: *Kulturelle Bildung online*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>.
- D-EDK (2016): *Lehrplan 21: Musik*. Luzern: D-EDK.
- Dartsch, M. (2010): *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Dartsch, M. (2014): *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (2018): *Handbuch Musikpädagogik Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.
- Evelein, F. (2015): *Kooperative Lernmethoden im Musikunterricht. 188 Partner- und Gruppenaktivitäten für die Klassen 5 bis 12*. Innsbruck: Helbling.
- Fuchs, M. (2010): *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten: Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Rum/Innsbruck: Helbling.

- Funk, J. & Nykrin, R. (2008): Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung. Mainz: Schott.
- Gembris, H. (2013): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung. Augsburg: Wissner.
- Geuen, H. (2018): Musikbegriffe. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger, (2018), Handbuch der Musikpädagogik. Münster: Waxmann, 18-24.
- Grohé, M. & Jasper, C. (2016): Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben. Innsbruck: Helbling.
- Grohé, M. & Junge, W. (2014): Musikspiele 2. 77 Spiele rund um den Musikunterricht. Innsbruck: Helbling.
- Grohé, M., Junge, W. & Müller, K. (2010): Musikspiele. 99 Spiele rund um den Musikunterricht. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Gruhn, W. (2003): Kinder brauchen Musik: Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim: Beltz.
- Gruhn, W. (2010): Anfänge des Musiklernens: eine lerntheoretische und entwicklungspsychologische Einführung. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, W. (2014): Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, W. (2017): Was der Körper nicht lernt, lernt der Kopf nimmermehr ... Lerntheoretische Überlegungen zur Bedeutung der Leiblichkeit des Lernens. In: L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), Musik und Körper. Bielefeld: transcript, 105-119
- Gruhn, W. & Röbke, P. (2018): Musiklernen Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck: Helbling.
- Hammel, L. (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Berlin: LIT.
- Heeb, R. & Schär, H. (2011): Sing mit! Schweizer Singbuch. Unterstufe. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Held, R., Lang & Steffen, C. (2010): Krescendo. 1/2 Musik für die 1. und 2. Klasse. Zug: Comenius.
- Jakobi-Murer, S., Rohrbach, K., Leupold, R., von Wurmb, I. D. & Schmidmeier, C. (2017): Tipolino 1: fit in Musik für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten, Zyklus 1 (Kindergarten bis 2. Schuljahr). Innsbruck: Helbling.
- Jorgensen, E. R. (2011): Pictures of music education. Counterpoints: music and education. Bloomington: Indiana University Press.
- Joschko, J. (2013a): Kompetenzorientierter Musikunterricht 1. Klasse. Donauwörth: Auer.
- Joschko, J. (2013b): Kompetenzorientierter Musikunterricht 2. Klasse. Donauwörth: Auer.
- Kertz-Welzel, A. (2014): Musikpädagogische Grundbegriffe und die Internationalisierung der Musikpädagogik. Ein unlösbares Dilemma? In: J. Vogt, F. Hess & M. Brenk (Hrsg.), (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Berlin: LIT, 19-35.
- Khittl, C. (2017): Musikpädagogik: Vom „Anything Goes“ über disziplin-loses Durcheinander zur (anthropischen) Trans-Disziplin. In: N. Bailer & H. Enser (Hrsg.), Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs. Innsbruck: Helbling, 9-28.
- Küntzel, B. (2009): Musikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann-Wermser, A. (2016): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wissner.
- Mattenklott, G. (2004): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit: theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim: Juventa.
- Mayer-Makein, M., Bauder-Reissing, U. & Tille-Koch, J. (2011). Fachfremd Musik unterrichten. Ideen und Methoden für motivierenden und erfolgreichen Musikunterricht Grundschule. Kernen-Buir: Kohl.

- Merki, B. & Berger, E. (2015): *MusAik 1. Musiklehrmittel Kindergarten und 1.-3. Schuljahr*. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Meyer, C. (2004): Inszenierung musikalisch-ästhetischer Erfahrungsräume in der Elementaren Musikpädagogik. In: J. Ribke & M. Dartsch (Hrsg.) *Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren*. Regensburg: Con Brio, 93-99.
- Mills, J. (2009): *Music in the primary school*. Oxford: Oxford University Press.
- Oravec, L. & Weber-Krüger, A. (2016): *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen: Die blaue Eule.
- Ott, T. (2018): Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, 284-288.
- Podbregar, N. (2013): Weichen fürs Sprechenlernen werden im Mutterleib gestellt. In: *wissenschaft.de*. Online unter: <https://www.wissenschaft.de/umwelt-natur/weichen-fuers-sprechenlernen-werden-im-mutterleib-gestellt/>.
- Richter, C. (2019): *Musik – ein Lebensmittel. Überlegungen zu einer Anthropologie der Musik*. Augsburg: Wissner.
- Schatt, W. (2007): *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schellberg, G. (2016): „Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!“ – Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehrpersonen. In: L. Oravec & A. Weber-Krüger (2016), *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus elementarer und schulischer Musikpädagogik*. Essen: Die blaue Eule, 143-171.
- Schippers, H. (2010): *Facing the music: shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Silberg, J. (1999): *Aber ich kann doch gar nicht singen! Musik unterrichten für „Unmusikalische“*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Spychiger, M. (2013): Das musikalische Selbstkonzept. In: *Üben & Musizieren, Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen*, 30. Jg. (H. 6), 18-21.
- Stadler Elmer, S. (2014): *Bildungsakzent. Musik für kleine Kinder*. In M. Dartsch, M. (Hrsg.), *Musik im Vorschulalter. Dokumentation Arbeitstagung 2013*. Kassel: Bosse, 58-67.
- Stadler Elmer, S. (2015): *Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Berlin: Springer.
- Weber-Krüger, A. (2014): *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster: Waxmann.
- Zihlmann, E. & Zihlmann, K. (2017): *Hoppelihopp: 20 Lieder für Kinder von 4–8 Jahren*. Basel: Zytglogge.
- Zurmühle, J. (2021): Entweder-oder, sowohl-als-auch, weder-noch, gar-nichts: Rahmenmodell für Unterrichtskonzepte für den schulischen Musikunterricht in Kindergarten und Primarschule. In: J. Huber, M. A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner & J. Zurmühle (Hrsg.), *Kulturen der Schulmusik*. Zürich: Chronos.

Franziska Bertschy

Vielperspektivität und Perspektivenverbindung

Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen¹

Oft zeigt sich im Austausch mit Studierenden die Position, dass es im Sachunterricht im Zyklus 1 doch darum gehe, sachunterrichtliche Themen wie „Apfel“, „Wasser“, „Wald“ mit allen Sinnen zu erleben und Kindern möglichst unterschiedliche konkrete Erfahrungen zu ermöglichen. Es ist ihnen wichtig, „eine Unterrichtseinheit [zu] schaffen, in der die Kinder sich frei entfalten und entwickeln können“ (Zitat von Studierenden). Den Zugang zu sachunterrichtlichen Themen mit verschiedenen Sinnen und konkreten Erfahrungen zu ermöglichen sowie an der Entwicklung der Schüler*innen zu orientieren, ist unabdingbar für den Sachunterricht. Es macht die Auseinandersetzung mit einer übergeordneten Fragestellung und diesbezüglichen Teilfragen für Schüler*innen zugänglich. Wenn der Sachunterricht aber darauf reduziert wird, so wird ein Thema zum Rahmenthema, zur Verpackung für additiv aneinandergereihte Aktivitäten im Unterricht (Gläser 2007; vgl. auch Imlig 2020), die sich vor dem Hintergrund eines zeitgemässen Fachverständnisses des Sachunterrichts nicht legitimieren lassen. Der Anspruch dieses Beitrages ist es, wesentliche Elemente einer Sachunterrichtsdidaktik und insbesondere einer Studienfachkonzeption aufzuzeigen, die Sachunterricht als interdisziplinär und transdisziplinär konstituiert versteht. Im Wesentlichen orientiert sich der Beitrag in seiner Struktur an folgenden Fragen:

1. Welche Rolle spielen die einzelnen Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts bei der Deutung und dem Durchschaubarmachen der Strukturen der Lebenswelt und dem damit verbundenen Aufbau fachbereichsspezifischer Handlungskompetenz? (Abschnitt 1)
2. Welches ist der unverzichtbare Kern im Studienfach „Sachunterrichtsdidaktik“, der zur fachdidaktischen Handlungskompetenz einer angehenden Lehrperson gehört? (Abschnitt 2)
3. Wie lässt sich der didaktische Zusammenhang von primärer, alltagsweltlicher Erfahrung und Erkenntnis und wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion für das Lehren und Lernen im Sachunterricht konzeptionell beschreiben? (Abschnitt 3)

1 Einige der diesem Beitrag zugrunde liegenden Überlegungen wurden in verschiedenen Publikationen bereits veröffentlicht. Gerne verweise ich daher auf die folgenden Publikationen: Bertschy/Gysin/Künzli David (2019); Bertschy/Gysin/Künzli David/Fahrni (2017); Bertschy/Künzli David (2021); Bertschy/Niederhauser (2020); Künzli David/Gysin/Bertschy (2016).

4. Welche Entwicklungen zeigen sich über die Grenzen des Studienfachs „Sachunterricht“ hinaus? (Abschnitt 4)

1 Der Sachunterricht: Ein Fachbereich mit zahlreichen disziplinären Perspektiven

Eine wesentliche Besonderheit des Sachunterrichts liegt darin, dass er zwar ein einzelnes Fach im Curriculum verkörpert, aber keine einzelne, dominante Bezugsdisziplin hat, die eine Orientierung in Bezug auf die Ziele des Unterrichts und damit verbunden auf Inhalte sowie Denk- und Arbeitsweisen erlauben würde. Vielperspektivität ist ein grundlegendes Merkmal des Sachunterrichts (Albers 2017), was gleichzeitig Herausforderung und Potenzial für Bildungsprozesse bedeutet.

1.1 Die disziplinären Perspektiven des Sachunterrichts als spezifische Weltzugänge

Die fachwissenschaftlichen Grundlagen bezieht der Sachunterricht aus zahlreichen Disziplinen sowohl aus den Natur- als auch aus den Geistes- und Sozialwissenschaften. Das heisst, als Fach bezieht sich der Sachunterricht auf Wissen sowie Denk- und Arbeitsweisen aus verschiedenen natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen mit ihrem je spezifischen Zugang und Verhältnis zur Welt. Diese Bezugsdisziplinen, auch „Realwissenschaften“ und in der fachdidaktischen Literatur „disziplinäre Perspektiven“ genannt, können als „grundsätzliche Fragemöglichkeiten an die Wirklichkeit, die uns bei der Sichtung und Ordnung der ‚res‘ [Sache, Ding, Gegenstand, Wesen] zu helfen vermögen“ (Scheuerl 1958, 129; vgl. auch Kurowski/Hüttl/Jansen/Köppen/Stanze/Timm 2000) verstanden werden. *Daher muss der Sachunterricht an die innere Logik, d.h. in Erkenntnisweisen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien etc. einer spezialisierten disziplinären Problembearbeitung heranführen.* Reichweite und Grenzen der disziplinären Perspektiven müssen erahnbar werden (Hügli 2012). Disziplinen haben eine ganz spezifische Zugriffsart auf die Welt und konstituieren ihre wissenschaftliche Wirklichkeit auf diese Weise und bringen so Welt auf eine spezifische Art – mit einer fachsprachlichen Ausdrucksweise – zur Sprache. Durch wissenschaftliche Disziplinen werden situationsunabhängige („allgemeingültige“) Orientierungen des Wissens und des Handelns gewonnen. Eine Disziplin ist somit als Werkzeug der Welterklärung zu verstehen, „welches folglich auch ganz eigene, begrenzte Antworten gibt. Sie zeichnen sich weiter durch eine spezialisierte Fragehaltung und Denktätigkeit aus“ (Pandel o.J.).

Damit wird ersichtlich, dass Disziplinarität einen doppelten Wissenschaftsbezug meint: einerseits im Hinblick auf die grundlegenden Erkenntnisse, d.h. das „be-

sondere Gefüge von Grundbegriffen, -kategorien und -prinzipien [...], das eine Wissenschaft geschaffen hat, um Wirklichkeit fassbar und erfahrbare [und damit deut- und interpretierbar] zu machen“ (Peterssen 2000, 25) und Erfahrungen zu organisieren, und andererseits im Hinblick auf die erkenntnisgenerierenden Prozesse, d.h. die Denk- und Arbeitsweisen der Disziplin. *Im Unterricht sollen deshalb neben den grundlegenden Erkenntnissen, die eine Disziplin zur Verfügung stellt, auch die elementaren Methoden der Disziplinen Gegenstand von Lernprozessen werden.* Schorch betont, dass diese Denk- und Arbeitsweisen jedoch nicht nach „rezepthaften Anweisungen“ (Schorch 2007, 135) angelernt werden dürfen, ohne dass „ihre Funktion, nämlich Hilfe zur Sacherschließung, Wissensaneignung und -überprüfung, von den Kindern tatsächlich verstanden wird“ (Schorch 2007, 135). Dies ist von Bedeutung, da es nicht darum geht, Schüler*innen als zukünftige Wissenschaftler*innen in den einzelnen Disziplinen auszubilden, sondern darum, dass die Inhalte und Methoden dazu beitragen, sie in spezifischen Bereichen handlungs- und urteilsfähig zu machen. Auch Pech (2013) fordert die Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses im Sinne eines Nachdenkens über das Entstehen von Wissen und er kritisiert, dass sich Sachunterricht „noch zu oft auf die Präsentation von fixen Wissensbeständen“ (Pech 2011, 47) – d.h. auf grundlegende Erkenntnisse – beschränke und die Frage nach dem „Sinn“ von Wissenschaften und „danach, wie wir überhaupt zu Wissen kommen“ (Pech 2011, 47) – bzw. die erkenntnisgenerierenden Prozesse – noch viel zu selten thematisiert würden. „Unter einem pädagogischen Aspekt geht es also nicht nur um Anwenden-Können der Arbeitsweisen, sondern vor allem um das Verstehen ihres instrumentellen Charakters und [...] um das Stärken der eigenen Urteilskraft und Belegen eigener Standpunkte“ (Schorch 2007, 135f.). Aus diesem Grunde ist es zum einen zentral, beide Aspekte im Unterricht gezielt und explizit zur Geltung zu bringen, sie jedoch immer als aufeinander bezogen zu verstehen: Denk- und Arbeitsweisen einer Disziplin (erkenntnisgenerierende Prozesse) können nicht inhaltsleer vermittelt werden und grundlegende Erkenntnisse werden oftmals nur im Hinblick auf deren Entstehung wirklich verstanden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die disziplinären Perspektiven des Sachunterrichts als Formen rationaler Verarbeitung von Wirklichkeit (Dressler 2013) den Schülerinnen und Schülern Denkwerkzeuge „zur Ordnung ihrer gegenwärtigen Lebenswelt anbieten“ (Schorch 2007, 133). Die Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts werden als spezifische Weltzugänge erkennbar, die Inhalte und Konzepte sowie Denk- und Arbeitsweisen zur Verfügung stellen. Der Anspruch dieses doppelten Wissenschaftsbezugs zeigt sich auch im Positionspapier der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) und ist auch in einzelnen Lehrplänen abgebildet (z.B. im Lehrplan 21, D-EDK 2016).

1.2 Inter- und transdisziplinäre Herangehensweisen im Sachunterricht

Da sich jedoch gesellschaftlich bzw. lebensweltlich relevante Sachverhalte und Fragestellungen „fast nie als solche, wie sie sich stellen, in die Kategorien und Maßstäbe der Erkenntnis einordnen (lassen), die die historisch gewachsenen Disziplinen der Wissenschaft anbieten“ (Nitz 1993, 26), müssen zu deren Bearbeitung und Thematisierung disziplinspezifische Deutungsmuster interdisziplinär aufeinander bezogen sein und werden. Des Weiteren ist für die fundierte Bearbeitung solcher Fragestellung oftmals der Einbezug von ausserwissenschaftlichem Praxiswissen und der damit verbundenen Thematisierung der unterschiedlichen Problemdefinitionen, Interessen und Sichtweisen verschiedener Akteurinnen und Akteure von zentraler Bedeutung. Dies erfordert zusätzlich eine transdisziplinäre Herangehensweise. In diesem Sinne haben sowohl die inter- als auch die transdisziplinäre Herangehensweise zum Ziel, eine Fragestellung, einen Sachverhalt möglichst umfassend zu bearbeiten (Defila/Di Giulio 1998). Disziplinäre Wissensbestände sowie ausserwissenschaftliches Praxiswissen sollen in Form einer Synthese verbunden, Zusammenhänge erkannt und Möglichkeiten der Bearbeitung der Fragestellung über disziplinäre Grenzen hinaus thematisiert werden.

Eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise kennzeichnet die Bearbeitung von gesellschaftlich relevanten Fragen in der Gesellschaft allgemein und ist auch für den Sachunterricht unabdingbar. Künzli (2001, 411) betont, dass „in einer hochgradig spezialisierten Gesellschaft [...] der Anteil dessen, was wir aus eigener produktiver Erfahrung beurteilen können, immer kleiner [wird], und immer grösser wird der Zwang, uns doch in solch unübersichtlichen Lagen und Problemsituationen entscheiden, verfügbare Information bewerten und rangieren zu müssen“. *Eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise im Sachunterricht liegt hier begründet. Er soll dazu beitragen, in verschiedenen Bereichen der Lebensgestaltung sachlich fundierte Urteile zu bilden, das eigene Handeln zu verantworten und sich von gesellschaftlich Gegebenem distanzieren zu können.*

Zur Gestaltung entsprechenden Sachunterrichts müssen geeignete Fragestellungen formuliert werden, die kritische Reflexionen erfordern. Zu deren Bearbeitung müssen mehrere disziplinäre Perspektiven zusammengeführt werden und aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen verschiedene Positionen möglich sein. Abwägungsprozesse sind daher notwendig sowie eine persönliche Positionierung in Bezug auf die Fragestellung. Damit der Unterricht seine Funktion der Wissensbewertung und Urteilsbildung auch erfüllen kann, muss jedoch den disziplinären Aspekten genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine inter- oder transdisziplinäre Herangehensweise ersetzt eine disziplinäre nicht, vielmehr bedingt und ergänzt sie diese.

Und nicht zuletzt wird durch eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise, auch durch den damit oftmals verbundenen Widerstreit der Perspektiven, die Unterschiedlichkeit derselben ersichtlich und damit verbunden das je Spezifische

der einzelnen disziplinären und Akteur*innenperspektiven geschärft. Um Perspektiven menschlichen Zugriffs auf die Wirklichkeit erkennbar und begreiflich zu machen, eignet sich inter- und transdisziplinärer Sachunterricht besonders gut. Alltagswissen von wissenschaftlich gesichertem Wissen differenzieren zu können und entsprechend den Geltungsanspruch und die Aussagekraft von Argumenten im gesellschaftlichen Diskurs beurteilen zu können (Hügli 2012), dafür bietet gerade der Sachunterricht als Fachbereich, in dem verschiedene disziplinäre Perspektiven integriert werden, ideale Rahmenbedingungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich gesellschaftliche Fragen nicht in die Logik von Disziplinen einordnen lassen. Die Bearbeitung dieser Fragen erfordert eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise. Eine inter- und transdisziplinäre Herangehensweise ist auch für den Sachunterricht bestimmend. Diese ersetzt – wie erwähnt – Disziplinarität und Lebensweltbezug nicht, sondern bedingt diese, geht jedoch über die durch disziplinäre und alltagspraktische Herangehensweisen gesetzten Grenzen hinaus.

2 Schwerpunkte des Studienfachs „Sachunterricht“

Um die Schwerpunkte des Studienfachs „Sachunterricht“ zu bestimmen, stellt sich zunächst die Frage, wie sich das Verständnis eines Fachbereichs bestimmen lässt, der mehrere Bezugsdisziplinen aufweist, aber nicht als Sammelgefäß, das die Disziplinen additiv nebeneinanderstellt, verstanden sein will und auch die Didaktiken der Bezugsdisziplinen nicht als zentrale Referenz betrachtet. Das nachfolgend aufgezeigte Modell bildet die Grundlage für eine Studienfachkonzeption. Es ist Referenzmodell, mit dem bzw. mit dessen zentralen Elementen sich angehende Lehrpersonen im Studium auseinandersetzen. Die Konsequenzen für ein Studienfach, das neben vielen anderen Studienfächern stattfindet, sollen anschliessend aufgezeigt werden.

2.1 Der Sachunterricht als inter- und transdisziplinär konstituierter Fachbereich

Die zentrale Idee des Sachunterrichts manifestiert sich in der Verbindung unterschiedlicher Perspektiven im Hinblick auf die Bearbeitung gesellschaftlich relevanter und an die Lebenswelt der Schüler*innen anschlussfähiger Fragestellungen. Der Sachunterricht soll den Schülerinnen und Schülern demnach helfen, die Strukturen der Lebenswelt in gesellschaftlich relevanten Ausschnitten durchschaubar und für die Lernenden beurteil- und bearbeitbar zu machen, indem er „distanziert und versachlicht“ (Pech/Rauterberg/Scholz 2005, o.S.).

Im Sachunterricht geht es damit insbesondere um das Lehren und Lernen im Verhältnis zwischen „Allgemeinem“ und „Besonderem“ (Spannungsfeld 1) und zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit (Spannungsfeld 2) (vgl. Abb. 1). Spannungsfeld 1 spannt sich auf zwischen einer an der wissenschaftlichen Praxis orientierten Erkenntnisgenerierung und Erkenntnissen, die der regulativen Idee der „Wahrheit“ verpflichtet sind und allgemeingültige, situationsunabhängige Aussagen suchen, und einer Orientierung einer lebensweltlichen Praxis, deren regulative Idee die Angemessenheit ist und deren Aussagen bzw. Wissen situationsbezogen sind. In einer lebensweltlichen Praxis ist das Wissen alltagssprachlich, in einer wissenschaftlichen Praxis fachsprachlich gefasst. Spannungsfeld 2 spannt sich auf zwischen einer gezielten Verengung der Betrachtungsweise auf eine Perspektive bzw. Dimension, damit eine Fokussierung und lineare Bearbeitung sowie auf der anderen Seite eine Ausweitung der Betrachtungsweise auf verschiedene Perspektiven bzw. Dimensionen, Gegensätze und Widersprüche aufnehmend und Abwägungen vornehmend. Das Lehren und Lernen im Sachunterricht bewegt sich in diesen beiden Spannungsfeldern und kann dadurch in einem produktiven Sinn Störungen und Irritationen anregen und Bildungsprozesse ermöglichen. Aus diesen beiden Spannungsfeldern ergeben sich vier Felder mit je spezifischen Herangehensweisen, die sich in ihren übergeordneten Zielen unterscheiden (vgl. Abb. 1).

Disziplinäre Herangehensweise: Aus der Kombination der Pole „Eindeutigkeit/Einengung“ und „Wissenschaftliche Praxis“ ergibt sich das Feld der disziplinären Bearbeitung von Sachverhalten und Fragestellungen. Damit verbunden ist der Aufbau von Kernkonzepten, -begriffen und -kategorien sowie der grundlegenden Denk- und Arbeitsweisen der in den Blick genommenen Disziplinen.

Interdisziplinäre Herangehensweise: Aus der Kombination der Pole „Mehrdeutigkeit/Ausweitung“ und „Wissenschaftliche Praxis“ ergibt sich das Feld der interdisziplinären Bearbeitung. Hier werden die disziplinären Wissensbestände und Arbeitsweisen kombiniert, Methoden der Synthesebildung und der Vernetzung eingesetzt sowie die verschiedenen disziplinären Gegenstandsbeschreibungen und Weisen der Erkenntnisproduktion kontrastiert und dabei geschärft.

Persönlich-subjektive Herangehensweise: Aus der Kombination der Pole „Eindeutigkeit/Eingrenzung“ sowie „Lebensweltliche Praxis“ ergibt sich die Auseinandersetzung mit den je eigenen lebensweltlichen Umgangsweisen. Im Unterricht geht es darum, eine Auseinandersetzung mit den je individuellen Erfahrungen, dem Vorwissen – auch im Sinne von subjektiven Eigentheorien – und damit verbunden den eigenen Deutungsmustern anzuregen und sich dieser überhaupt erst bewusst zu werden.

(Unterschiedliche) Persönlich-subjektive oder kollektive Herangehensweise/n von Individuen oder Akteurinnen und Akteuren: Die Kombination der Pole „Mehrdeutigkeit/Ausweitung“ sowie „Lebensweltliche Praxis“ ergibt eine Auseinandersetzung

zum einem mit verschiedenen, je unterschiedlichen persönlich-subjektiven, aber auch kollektiven Umgangsweisen verschiedener Akteurinnen und Akteure und damit mit verschiedenen Wertvorstellungen, Bedürfnissen und Interessen im Hinblick auf bestimmte Themenfelder und das damit zusammenhängende Praxiswissen verschiedener Akteurinnen und Akteure. Eine Auseinandersetzung mit vielfältigen lebensweltlichen Umgangsweisen kann zum anderen Voraussetzung dafür sein, sich der je eigenen Deutungsmuster bewusst zu werden und diese als Möglichkeit unter anderen zu erkennen.

Zusätzlich zu diesen vier Herangehensweisen findet sich in der folgenden Matrix noch eine fünfte, *die transdisziplinäre Herangehensweise*. Transdisziplinäre Herangehensweisen bieten Verfahren, welche die wissenschaftliche Praxis systematisch mit der lebensweltlichen Praxis verknüpfen: In Bezug auf die Bearbeitung von komplexen Fragestellungen werden eine Ausweitung der Perspektiven und ein Bewusstwerden der Mehrdeutigkeit angestrebt durch die Kombination von Umgangsweisen ausserwissenschaftlicher Akteurinnen und Akteure (Praxiswissen) mit interdisziplinären Herangehensweisen.



Abb. 1: Unterschiedliche Herangehensweisen im Sachunterricht (in Anlehnung an Bertschy et al. 2017)

In der Bearbeitung dieser Spannungsfelder im Sachunterricht muss eine Balance gefunden werden zwischen auf der einen Seite orientierungsstiftender Bestimm-

heit und Gewissheit und auf der anderen Seite freiraumgebender Unbestimmtheit und einem Anregen von Zweifel und damit verbundener Neugierde. Die Verschiedenheit der Perspektiven lässt sich „für ein vertieftes Verstehen nutzen [...] und [kann] dann geradezu zu einer suchenden interpretativen Annäherung an den Gegenstand herausfordern“ (Combe/Gebhard 2012, 223).

Die sich in dieser Matrix ergebenden Felder bzw. die Pole der zugrunde liegenden Dimensionen sind aus den oben dargelegten Überlegungen nicht als sich ausschliessend, sondern als sich ergänzend und bedingend und im konkreten Unterricht als dynamisch verwoben zu betrachten.

Dieses Modell weist übergeordnet darauf hin, dass Sachunterricht in einer Unterrichtseinheit das ganze Spektrum an Lerngelegenheiten, welches das Modell bietet, möglichst nutzen sollte, dass also ein ausgewogenes Verhältnis von disziplinären, inter- und transdisziplinären, persönlich-subjektiven sowie akteur*innenspezifischen, kollektiven Herangehensweisen angestrebt werden sollte, um es Kindern zu ermöglichen, sich ihre Alltagswelt zu erschliessen, und sie damit in gesellschaftlich relevanten Bereichen handlungsfähig werden zu lassen. Die Qualität von Sachunterricht lässt sich also nur in Bezug auf ein Gesamtarrangements von Lerngelegenheiten beurteilen.

Die Zielsetzung für das Lernen im Fachbereich „Sachunterricht“ lässt sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen nachfolgend genauer bestimmen:

- Wichtiges Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern spezifisches Wissen, Denk- und Arbeitsweisen verschiedener natur-, sozial-, geistes- und technikwissenschaftlicher Bezugsdisziplinen zugänglich zu machen und ein Bewusstsein für deren Unterschiedlichkeit, Grenzen, Möglichkeiten, aber auch deren Gleichwertigkeit im Hinblick auf das Aufklärungspotenzial für gesellschaftliche Fragestellungen zu wecken.
- Als weitere Zielsetzung sollen Schüler*innen – ausgehend von ihren Eigenheiten – in die Lage versetzt werden, verschiedene Wissensbestände aufeinander zu beziehen, gegeneinander abzuwägen und zu fundierten Entscheidungen und Positionen zu gelangen.
- Es geht weiter darum, den Schülerinnen und Schülern reiche Wahrnehmungen zu ermöglichen, neue Deutungsräume zu entwickeln bzw. diese zu erweitern und damit auch Sachverhalte in den Blick zu nehmen, die der konkreten Erfahrung verschlossen sind. Auch andere Fachbereiche ermöglichen dies; spezifisch für den Sachunterricht ist der Anspruch der Versachlichung bzw. eines rationalen Zugangs zu Wirklichkeit (Dressler 2013).

Das Modell mit den Spannungsfeldern und den verschiedenen Herangehensweisen kann einerseits deskriptiv in dem Sinne verstanden werden, dass die Schwerpunkte einzelner Unterrichtssequenzen im Hinblick auf die Felder beschrieben werden können und damit das Arrangements einer gesamten Unterrichtseinheit

ersichtlich wird (vgl. weiterführend in Abschnitt 3). Das Modell eignet sich wegen seines grundlegend-systematischen Charakters andererseits auch als Basis einer Studienfachkonzeption.

2.2 Konzeption des Studienfachs „Sachunterricht“ im Kern

Den Sachunterricht als inter- und transdisziplinär zu verstehen und dessen Beitrag zur Förderung übergeordneter Bildungsziele zu stärken, ist aufgrund der konzeptionellen Begründung eine gewollte Entscheidung, welche für die Konzeption des Studienfachs „Sachunterricht“ folgenreich ist. Es kann aufgezeigt werden, mit welchen Kernaspekten sich das Studium in diesem Studienfach im Rahmen eines generalistischen Bachelorstudiengangs für den Zyklus 1 aussichtsreich realisieren lässt.

Leitidee des Studiums ist der Erwerb eines Fachverständnisses von Sachunterricht, in Auseinandersetzung mit Sachunterricht, der als inter- und transdisziplinär verstanden wird. Dieser Prozess orientiert sich im Kern an einem Sachunterricht, der sowohl eine individuelle als auch eine ko-konstruktive gemeinsame Auseinandersetzung mit einer übergeordneten gesellschaftlich relevanten Fragestellung ermöglicht. Verschiedene Perspektiven werden zur Bearbeitung einer Fragestellung beigezogen, um das Vernetzen von Wissen, Abwägungsprozesse, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, den Umgang mit Widerspruch und Unsicherheit sowie das Transferieren von Erkenntnissen zu ermöglichen. Das Prinzip der Perspektivenvielfalt und -integration, das für den Sachunterricht konstituierend ist, verlangt, dass Unterrichtsgegenstände aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten sind, um sie angemessen verstehen zu können. Der Anspruch der Distanzierung und Versachlichung ist diesbezüglich leitend. Dabei ist zentral, dass diese Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als unabgeschlossen und offener Prozess verstanden und angelegt wird. Die Vielfalt vorhandener Betrachtungsweisen von Wirklichkeit, wie sie in den lebensweltlichen Erfahrungen verankert sind, werden im Sachunterricht aufgegriffen und sichtbar gemacht, so dass sie mit einer anderen Vielfalt möglicher Perspektiven und Deutungsmuster in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden können. Damit verbundene Irritationen, Perspektivenüberschreitungen und -erweiterungen werden somit zu einem wesentlichen Merkmal von Bildungsprozessen im Sachunterricht.

Trotz der Orientierung an dieser Leitidee für das Studium „Sachunterricht“ muss aber für Studierende erkennbar bleiben, dass das Modell ein mögliches Verständnis ist, Sachunterricht zu denken und umzusetzen. Es muss für Studierende möglich sein, alternative Ansätze zu erkennen und sowohl diese wie auch das hier vorgestellte Verständnis kritisch zu hinterfragen. Diese Auseinandersetzung mit Sachunterricht ist für Studierende mit – wünschenswerterweise produktiven –

Verunsicherungen verbunden. Subjektive Vorstellungen zum Sachunterricht werden infrage gestellt (z.B. die beschriebene Vorstellung am Anfang des Beitrags). Für den fachwissenschaftlichen Teil des Studienfachs stehen ausgewählte Vertiefungen in Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts (z.B. Biologie, Geschichte, Geografie, Philosophie, Wirtschaft) im Zentrum. In der Auseinandersetzung mit disziplinspezifischen Inhalten/Konzepten, Denk- und Arbeitsweisen soll erahnbar werden, was beispielweise eine biologische Herangehensweise bedeutet. Zwei vertiefende Seminare, je aus den Naturwissenschaften und den Sozial- oder Geisteswissenschaften, sind auf jeden Fall erforderlich, weil es sich um grundlegend andere Wissenskulturen handelt. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich exemplarisch an bildungsrelevanten Inhalten, die durch den Lehrplan legitimiert sind. Es gibt aber keine Gründe, die für die Erstellung eines Kanons sprechen. Im Fall der Biologie können es Konzepte wie „ökologisches System“ oder „Metamorphose“ sein. Die Vertiefungen in den Bezugsdisziplinen sollen darüber hinaus das Lesen des Lehrplans im Fachbereich „Sachunterricht“, der perspektivisch angelegt ist, unterstützen.

In den Fachwissenschaften werden die Studierenden des Weiteren in Aufgabestellungen eingeführt, bei denen übergeordnete Fragestellungen entwickelt und mit disziplinären Vertiefungen und disziplinären Denk- und Arbeitsweisen bearbeitet werden. Es geht darum, die für die Bearbeitung der übergeordneten Fragestellung relevanten disziplinären und akteur*innenspezifischen Perspektiven und die entsprechenden Wissensbestände bestimmen zu können sowie das Wissen sowohl innerhalb der disziplinären und der Akteur*innenperspektiven als auch perspektivenverbindend zu strukturieren.

Was den fachdidaktischen Teil des Studienfachs anbetrifft, geht es um die Auseinandersetzung mit zentralen fachdidaktischen Elementen: die Bedeutung der Perspektivität und Perspektivenverbindung und von übergeordneten Fragestellungen für den Sachunterricht sowie sinnstiftende reichhaltige Lernaufgaben (perspektivisch angelegt und die Verbindung von Perspektiven ermöglichend). Die Studierenden werden bei der anspruchsvollen Aufgabe unterstützt, tragfähige Fragestellungen und Teilfragestellungen zu konstruieren. Wesentlich ist dabei auch, wie Fragen der Schüler*innen bzw. deren subjektive Erfahrungen in Bezug gesetzt werden können zur gesellschaftlich relevanten Fragestellung, die im Sachunterricht bearbeitet wird, bzw. wie der Zugang zu dieser ermöglicht werden kann.

Im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen wird aufgezeigt, wie Unterrichtsinhalte im Sachunterricht kriteriengeleitet ausgewählt und in Bezug zur übergeordneten Ablaufstruktur gesetzt werden, weil Lehrpläne und Lehrmittel den Lehrpersonen diese fachdidaktischen Entscheide in der Regel nicht abnehmen. Ähnliches gilt für Unterrichtsmaterialien und Lernaufgaben aus bestehen-

den Lehrmitteln. Diese gilt es für den Sachunterricht kriteriengeleitet zu prüfen und für die Umsetzung im eigenen Unterricht nach Bedarf weiterzuentwickeln. In der Begleitung der Studierenden bei der Konzipierung von Sachunterrichtseinheiten (vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 3) wird der Frage, ob es sich lohnt und damit bildungsrelevant ist, dass sich die Schüler*innen mit den gesetzten Sachunterrichtsinhalten und der übergeordneten Fragestellung auseinandersetzen und die Aufgabestellungen bearbeiten, beharrlich nachgegangen.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass der Schwerpunkt des Studiums im Studienfach „Sachunterricht“ in der Auseinandersetzung mit sachunterrichtlichen Unterrichtseinheiten liegt. Das Unterrichten im Zyklus 1 bietet weitere Möglichkeiten, sachunterrichtliche Bildungsprozesse anzuregen (z.B. Lernangebote und Lernbegleitung in offenen Settings). Diese Schwerpunktsetzung auf das ergebnisorientierte systematische Grundarrangement im Zyklus 1 (vgl. weiterführend Künzli David und de Sterne in diesem Band) ist anspruchsvoll, aber aus der Perspektive des Sachunterrichts besonders lohnenswert für das Studium. Die Ausgestaltung eines solchen Unterrichts soll aus diesem Grund weiter konkretisiert werden.

3 Gestaltung eines inter- und transdisziplinären Sachunterrichts

Im Sachunterricht lassen sich wesentliche spezifische Elemente wie bereits oben ausgeführt nur auf der Ebene einer Unterrichtseinheit beurteilen. Die Referenzgrößen der Beurteilung sind nicht einzelne Lernaufgaben oder Lektionen, obwohl sich selbstverständlich auf dieser Ebene des Unterrichts durchaus wesentliche Qualitätsmerkmale – wie das Ermöglichen von individuellen Lern- und Bearbeitungswegen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus oder das Festigen von Fertigkeiten und Strategien –, die allgemein für guten Unterricht gelten, erkennen lassen. Die spezifischen Elemente für die Gestaltung einer Sachunterrichtseinheit werden nachfolgend primär aus der Sicht planerischer Überlegungen erläutert, in einen Bezug zueinander gestellt und am Beispiel „Wald“ illustriert (vgl. Abb. 2; Häfliger/Imboden/Medici/Pozzan 2020; Wüst/Wettstein/Buchs/Muheim/Künzli David/Bertschy 2019).

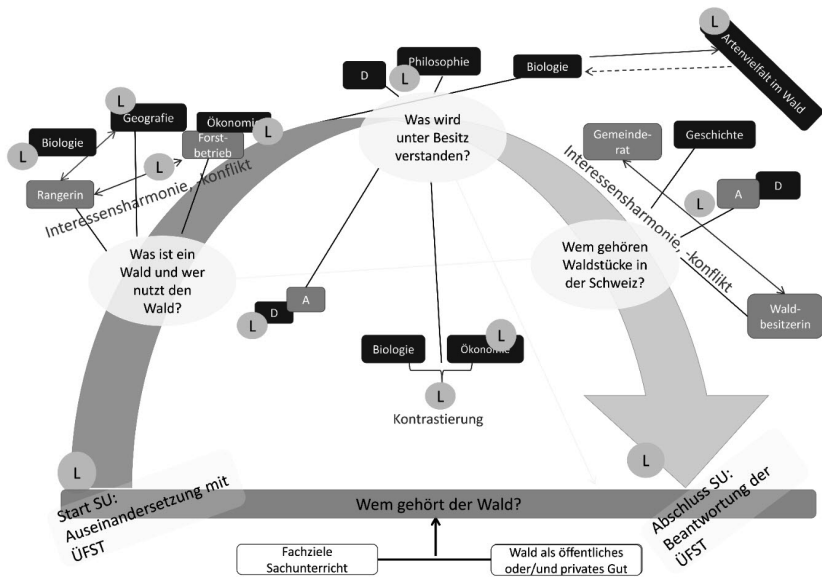


Abb. 2: Ablaufstruktur einer Sachunterrichtseinheit am Beispiel „Wald“ (in Anlehnung an Bertschy et al. 2019; SU = Sachunterrichtseinheit, ÜFST = übergeordnete Fragestellung)

3.1 Übergeordnete Fragestellung und darauf bezogene Teilfragen

Im Zentrum einer Sachunterrichtseinheit steht ein komplexer *Sachverhalt*, dessen relevante Aspekte erschlossen und in einen Zusammenhang gebracht werden sollen. Beim Wald-Beispiel geht es um das Thema „Wald als öffentliches oder privates Gut“. Um solche gesellschaftlich bzw. lebensweltlich relevanten Sachverhalte im Sachunterricht mit den Schülerinnen und Schülern bearbeiten zu können, werden sie in Form einer *übergeordneten Fragestellung* (in der Abb.: ÜFST) didaktisch aufbereitet. Ein Beispiel einer solchen Fragestellung ist die Frage „Wem gehört der Wald?“, zum Beispiel der Wald in xy (vgl. Abb. 2). Überlegungen zu solchen Fragestellungen mit Beispielen führen auch Trevisan und Helbling (2018), Tänzer (2010) oder Colberg und Brugger (2019) aus, indem sie das Unterrichtsthema im Sachunterricht als Fragestellung bzw. Problemstellung verstehen, welche vor allem, jedoch nicht ausschliesslich der Form der Frage entspreche (Tänzer 2010). Lebensweltliche Fragestellungen, die anschlussfähig sind an einen kindlichen Fragehorizont, dienen als geeigneter Ausgangspunkt des Sachunterrichts, anhand dessen disziplinäre Perspektiven entfaltet werden können. Bei der Bearbeitung einer solchen Fragestellung lassen sich die Perspektiven sodann interdisziplinär aufeinander beziehen. Für die fundierte Bearbeitung von *gesellschaftlich sowie lebensweltlich komplexen Fragestellungen* ist zudem oftmals der Einbezug von aus-

serwissenschaftlichem Praxiswissen von zentraler Bedeutung, was zusätzlich eine transdisziplinäre Herangehensweise erfordert (vgl. nachfolgend).

Die übergeordnete Fragestellung mit ihren daran anknüpfenden Teilfragestellungen und die darauf bezogenen Lernziele haben gemäss Tänzer (2010) die Funktion eines roten Fadens (Tänzer 2010). Im vorliegenden modellhaften Vorschlag erfolgt dies in Form eines inhaltlichen Bogens (vgl. Abb. 2). Neben ihrer Funktion als roter Faden betont Tänzer (2010) zwei weitere Punkte, welche für den Einsatz von Fragestellungen im Sachunterricht sprechen:

1. Einerseits betont die Formulierung des zu bearbeitenden komplexen Sachverhalts mittels einer Frage die Lösungssuche und könnte die Lehrperson auf diese Weise stärker dazu bewegen, den Sachunterricht weniger als Vermittlung von Informationen aufzufassen, sondern den Fokus stärker auf die schüler*innenunterstützende Suche nach Antworten auf bildungsrelevante Fragen zu setzen.
2. Andererseits besitzt eine Frage Aufforderungscharakter und verlangt nach Klärung, d.h., sie impliziert den Suchprozess. Die Frage stimuliert somit Bildungsprozesse, richtet diese aus und lässt sie als sinngebend und sinner-schliessend erleben.

Für die Konstruktion und die Festlegung von übergeordneten Fragestellungen ist es unabdingbar, diese aus der Lebenswelt zu formulieren (Schmid/Trevisan/Künzli David/Di Giulio 2013; Trevisan/Helbling 2018) und die Anschlussfähigkeit an die individuellen Erfahrungen und damit verbundenen eigenen Deutungsmuster zu berücksichtigen und aufzugreifen. Demzufolge gilt es, die Entwicklungsprozesse der Kinder, ihr Vorwissen, ihre Interessen und ihre Erfahrungen bei der Bestimmung und der Formulierung einer übergeordneten Fragestellung gezielt miteinzubeziehen.

Des Weiteren soll die Fragestellung exemplarischen Charakter haben, d.h., sie soll beispielhafte Gegebenheiten, einen Vorgang oder ein Modell der Wirklichkeit aufzeigen, damit ein Transfer auf weitere Sachverhalte, Situationen oder Gegebenheiten vorgenommen und der Nachvollzug im Unterricht ermöglicht werden kann (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen 1976; Klafki 2007; Trevisan/Helbling 2018). Im Fall der Fragestellung „Wald“ kann diese auch auf das Themenfeld „Wasser – Gewässerzugang“ transferiert werden (vgl. z.B. Stalder 2018). Gleiches gilt für die Teilfragestellungen.

Die Fragestellung soll weiter aufzeigen, dass die Wirklichkeit überprüfungsbedürftig ist und dazu sowohl disziplinäres als auch inter- und transdisziplinäres Wissen erforderlich ist (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen 1976; Schmid et al. 2013) mit dem Ziel, sich aufgrund der unterschiedlichen Inhalte und Sichtweisen eine eigene Position bilden zu können. Dazu sollen mehrere Antwortmöglichkeiten aufgezeigt werden können und Abwägungsprozesse möglich sein (Blanck

2017). Beim oben erwähnten Beispiel „Wald“ geht es um die Frage, ob der Wald allen, niemandem oder einzelnen Akteur*innengruppen gehört, und darum, was dafür oder dagegen spricht.

Weiter soll die *übergeordnete Fragestellung in Form von Teilfragestellungen konkretisiert* und ausdifferenziert werden (vgl. als Beispiel die Teilfragen zum Thema „Wald“ in Abb. 2). Diese sollen im Verlauf der Sachunterrichtseinheit bearbeitet, beantwortet und mit Blick auf die übergeordnete Fragestellung in einen Zusammenhang gebracht sowie reflektiert werden. Die Teilfragestellungen können disziplinär oder inter- und transdisziplinär ausgerichtet sein. Bei der Sachunterrichtseinheit „Wald“ geht es zum Beispiel um die Teilfragen „Was ist ein Wald und wer nutzt den Wald?“.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die übergeordnete Fragestellung komplex sein und offen formuliert werden soll, sodass im Sachunterricht unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände eingebracht, bearbeitet und zusammengeführt werden können und müssen, um den Schülerinnen und Schülern am Ende eine fundierte(re) Urteilsbildung und damit verbundene Abwägungsprozesse zu ermöglichen.

3.2 Disziplinäre Perspektiven

Im Sachunterricht soll insbesondere Wissen aus den drei grossen Wissenschaftsbereichen der Natur-/Technik-, Geistes- und Sozialwissenschaften zugänglich gemacht und zusammengeführt werden. Nachdem die Teilfragestellungen formuliert und in einen Bogen bzw. in eine Ablaufstruktur gelegt sowie die zu erwerbenden Lernziele für die gesamte Sachunterrichtseinheit festgelegt wurden, werden fachliche Begriffe und Wissensbestände für die Bearbeitung der Teilfragestellungen festgelegt. Je umfassender dabei das Wissen aus den verschiedenen disziplinären Perspektiven (in Abb. 2: D) ist und je besser deren Herkunft, Aussagekraft und Geltungsanspruch eingeschätzt werden können, desto fundierter kann die Meinungsbildung erfolgen. *Die einzelnen disziplinären Perspektiven sollen demzufolge bezüglich ihres spezifischen Beitrags zur Bearbeitung der Teilfragestellung sowie der übergeordneten Fragestellung befragt, bearbeitet und dann hinsichtlich der Fragestellung miteinander vernetzt werden* (in Anlehnung an CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen 1976; Trevisan/Helbling 2018). Das heisst, bei der Wahl der zu bearbeitenden relevanten Disziplinen hinsichtlich einer Fragestellung muss berücksichtigt werden, aus welcher disziplinären Perspektive der zu bearbeitende Gegenstand betrachtet werden soll, mit welchen grundlegenden Erkenntnissen und erkenntnisgenerierenden Prozessen (vgl. auch Fourez/Maingain/Dufour 2002; Roy/Gremaud 2017). Beim Beispiel „Wald“ werden die disziplinären Perspektiven von Biologie, Wirtschaft, Philosophie, Geschichte und allenfalls Geografie einbezogen.

Ausgehend von den Teilfragestellungen können bestimmte disziplinäre Aspekte im Sinne von Exkursen präziser und vertiefter weiterbearbeitet werden. Im Fall des Beispiels „Wald“ sind die Themen „Lebensraum Wald und die Artenvielfalt von Pflanzen und Tieren“ oder „Materielle und immaterielle Werte“ lohnenswerte disziplinäre Exkurse mit entsprechenden Lernaufgaben (vgl. Abb. 2). „In solchen [...] Aufgaben steckt oftmals ein für den Bildungsbereich weiterführendes Potenzial, das [...] genutzt werden sollte. D.h. ausgehend von [solchen] Aufgaben [...] werden fachliche Aspekte aus dem Kontext gelöst, weitergeführt und vertieft“ (Künzli David/Aerni 2015, 30; vgl. auch Becher 1973). Diese Vertiefung führt über die im Sachunterricht ins Zentrum gestellte Fragestellung hinaus, d.h., diese wird schließlich verlassen, um ein spezifisches relevantes disziplinäres Grundkonzept zu vertiefen und dabei fachspezifische Kompetenzen in den Blick zu nehmen und zu fördern. Dieser Exkurs steht nach seiner Herauslösung aus der Sachunterrichtseinheit für sich und muss nicht zwingend wieder auf die übergeordnete Fragestellung zurückgeführt werden – dies kann jedoch erfolgen. Diese Exkurse werden auch dem Anspruch der Anschlussfähigkeit an die Fächer nächsthöherer Schulstufen und der Lehrplanpassung gerecht.

3.3 Akteur*innenperspektiven

Akteurinnen und Akteure (in Abb. 2: A) werden gewählt, die *relevantes ausserwissenschaftliches Wissen* bzw. lebensweltliche Deutungsmuster sowie unterschiedliche Interessenlagen im Zusammenhang mit der Teilfragestellung bzw. der übergeordneten Fragestellung repräsentieren. Auch die Sichtweise des Kindes muss hierbei miteinbezogen werden. Im Beispiel „Wald“ geht es dabei um die Bedeutung des Waldes für Kinder und darum, wie sie den Wald nutzen. Insbesondere über die Akteur*innenperspektive können der vom Sachunterricht geforderte Lebensweltbezug wie auch eine Erschließung unterschiedlicher disziplinärer Deutungen sowie ausserwissenschaftlichen Praxiswissens angestrebt werden: Neben der *Auseinandersetzung mit verschiedenen, je unterschiedlichen persönlich-subjektiven, aber auch kollektiven Herangehensweisen* verschiedener Akteurinnen und Akteure (z.B. in Form von verschiedenen Wertvorstellungen, Bedürfnissen und damit einhergehenden Interessen) kann weiter eine Ausweitung dieser Perspektiven durch die Kombination unterschiedlicher disziplinärer Wissensbestände und Herangehensweisen mit denjenigen der Akteurinnen und Akteure (bzw. ihrem Praxiswissen) erfolgen. Um die übergeordnete Frage „Wem gehört der Wald?“ im Sachunterricht zu bearbeiten, können Akteur*innenperspektiven wie diejenige einer Rangerin, eines Walдарbeiters oder einer Gemeinderätin einbezogen werden (vgl. Abb. 2). Verschiedene Akteurinnen und Akteure haben unterschiedliches Praxiswissen und unterschiedliche Eigentheorien sowie damit verbunden auch unterschiedliche Interessen. Da die übergeordnete Fragestellung im Kontext der Schule bearbeitet, nachvollzogen und diskutiert wird, hat man immer wieder die Möglichkeit, in-

nezuhalten, die Akteur*innenkonstellationen zu überprüfen und zu kritisieren, um neue Konstellationen unter anderen Interessen sowie lebensweltlichen Deutungsmustern zu finden. Die Schüler*innen erhalten Einsicht in „das [akteur*innenspezifische] Webmuster“ der Fragestellung und lernen Zusammenhänge und „Spielzüge“ (CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen 1976, 6) bewusster und fundierter kennen. Auch erkennen sie unterschiedliche Folgen von Entscheidungen oder Verhaltensweisen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure. Dadurch lernen sie, die Historizität und die Weiterentwicklung von gesellschaftlichen Verhältnissen zu verstehen (Scholz 2018) – dies stets im Hinblick auf den Zielhorizont der Urteilsbildung bzw. der persönlichen fundierten Positionierung und die damit verbundenen Abwägungsprozesse.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass mit dem Einbezug von Akteur*innenperspektiven zur Bearbeitung der Teilfragestellungen die Balance zwischen der Orientierung an der fachwissenschaftlichen Bedeutung der Natur-, Sozial- sowie Geisteswissenschaften sowie der Lebenswelt der Kinder und der Gesellschaft gehalten und damit den unterschiedlichen Deutungen und Deutungsmustern Rechnung getragen werden kann.

3.4 Zur Entwicklung und zum Einsatz von Lernaufgaben im Sachunterricht

Lernaufgaben (in Abb. 2: L) im Sachunterricht sind immer kohärent in eine thematische Ablaufstruktur nach spezifischen Unterrichtsphasen zur Erreichung der Lernziele eingebunden. Die Bearbeitung der Lernaufgaben trägt dazu bei, die Teilfragen bzw. die übergeordnete Fragestellung zu bearbeiten. Situiertes, sinnstiftendes Lernen und ein Beitrag des Sachunterrichts zu übergeordneten Bildungszielen werden somit ermöglicht. Lernaufgaben im Sachunterricht lassen sich wie im Folgenden dargestellt kategorisieren.

3.4.1 Lernaufgaben mit je unterschiedlichen Herangehensweisen

Persönlich-subjektive Herangehensweisen

Lernaufgaben, in welchen die je individuellen Erfahrungen, das Vorwissen und die damit einhergehenden Deutungsmuster der Schüler*innen im Zentrum stehen: In Lernaufgaben zum Wald-Beispiel kann es um erste Überlegungen zur Frage, wem der Wald gehört, gehen. In Kleingruppen wird ausgetauscht und diese Überlegungen werden in das persönliche Waldtagebuch eingetragen. Anlässlich eines Waldausflugs wählen die Kinder in der Gruppe einen Lieblingsplatz. Sie beobachten, schreiben auf, zeichnen, beschreiben den Lieblingsplatz. Ausgehend davon beantworten die Schüler*innen die Teilfrage „Was ist ein Wald für mich?“.

Disziplinäre Herangehensweisen

Lernaufgaben, die grundlegende Erkenntnisse (Inhalte/Konzepte) und erkenntnisgenerierende Denk- und Arbeitsweisen einer Disziplin thematisieren: In einer Lernaufgabe zu „Sind alle Wälder gleich?“ geht es beispielsweise darum, dass die Schüler*innen Bilder und Begriffe von drei unterschiedlichen Waldtypen einander zuordnen. In einer anderen Lernaufgabe geht es um den Besitz von Wald früher und heute anhand einer Bildquelle.

Interdisziplinäre Herangehensweisen

Lernaufgaben mit einer interdisziplinären Herangehensweise verlangen eine bewusste Zusammenführung unterschiedlicher Disziplinen (Synthesebildung). Eine Lernaufgabe zur Frage, was der Besitz von Wald bedeutet (Rechte und Pflichten), ist ein Beispiel für diese Kategorie von Lernaufgaben. Es braucht hier das erarbeitete biologische Wissen zu Wald und das erarbeitete philosophische und ökonomische Wissen zum materiellen und immateriellen Wert von Wald. Das Wissen wird mit einem Tafelbild gemeinsam strukturiert und verbunden.

Kollektive Herangehensweisen bzw. Herangehensweisen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure

Bei dieser Kategorie von Lernaufgaben werden Akteur*innenperspektiven in den Blick genommen bzw. zwei oder mehrere Akteur*innenperspektiven einander gegenübergestellt, um so Interessenübereinstimmungen und -konflikte der Akteurinnen und Akteure herauszuarbeiten. Als mögliche Lernaufgaben stehen hierfür eine Befragung eines Akteurs, der in den Unterricht eingeladen oder vor Ort kennengelernt wird, und ein Rollenspiel, bei dem die Schüler*innen eine vorgegebene oder selbst entworfene Konfliktsituation mit Akteurinnen und Akteuren nachstellen.

Transdisziplinäre Herangehensweisen

Lernaufgaben, welche die Kombination unterschiedlicher disziplinärer Wissensbestände und Herangehensweisen mit ausserwissenschaftlichem Wissen (Praxiswissen) der Akteurinnen und Akteure verlangen: Beim Thema „Wald“ sind es Lernaufgaben, bei denen das erarbeitete Wissen zu verschiedenen Perspektiven in einem Strukturnetz dargestellt wird oder in einer Diskussionsrunde eingebracht wird. Die Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch zum Thema „Besitz“ kann Zugänglichkeit ermöglichen. Möglichst umfassend soll geklärt werden, wem der Wald gehört – zum Beispiel der Wald in der Nähe der Schule, und ob dieser überhaupt jemandem gehören kann.

3.4.2 Lernaufgaben, welche eine persönliche Positionierung und das Einnehmen einer Metaebene verlangen

Hierbei geht es um Lernaufgaben, welche Gelegenheiten für Reflexionen in Bezug auf eine oder mehrere Teilfragestellungen sowie die übergeordnete Fragestellung bieten und hierbei eine fundierte(re) Urteilsbildung wie auch die damit verbundenen Abwägungsprozesse unterstützen. Beim Beispiel „Wald“ wird nach einem Ausflug, bei dem Bäume gepflanzt werden, die Frage diskutiert, ob dies ein *eigener* kleiner Wald sein könne; Argumente dafür und dagegen werden abgewogen.

Gemeint sind Lernaufgaben, welche die Übergänge von der einen zur anderen Herangehensweise (z.B. von einer persönlich-subjektiven zu einer disziplinären Herangehensweise oder von einer disziplinären zu einer interdisziplinären Herangehensweise), das damit verbundene Erkennen wie auch das Reflektieren der jeweils unterschiedlichen Herangehensweisen in das Zentrum der Betrachtung rücken.

4 Der Sachunterricht über seine Grenzen hinaus

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass Vielperspektivität und Perspektivenverbindung bestimmende Merkmale für den Sachunterricht und seine Didaktik sind. Diese Bestimmungsmerkmale verleiten indes dazu, andere Fachbereiche lediglich als weitere Perspektiven des Sachunterrichts zu betrachten oder diese zumindest in dieser Logik zu sehen und einzubinden. Ein solcher Ansatz ist aber problematisch, weil es nicht um weitere sachunterrichtliche Perspektiven geht, die dazu beitragen, die Fragestellung mit einem rationalen Weltzugang zu beantworten, d.h. eine kontrovers diskutierte Fragestellung zu versachlichen.

Konzeptionelle Überlegungen zum transversalen Unterrichten zeigen einen Ansatz, Sachunterricht in Bezug zu anderen Fachbereichen und umgekehrt zu setzen. Im Rahmen eines transversalen Unterrichts werden Fachbereiche als je unterschiedliche Arten von Weltzugang gesehen (vgl. Künzli David und de Sterke in diesem Band; Dressler 2013), die Irritationsmöglichkeiten bieten, um die unterrichtliche Fragestellung auf verschiedene Arten und nicht nur auf sachunterrichtliche Art zu bearbeiten. Erste Erfahrungen und Beispiele wurden im Rahmen von Entwicklungsarbeiten in der Kombination der Fachbereiche „Sachunterricht“ und „Sprachunterricht“ gesammelt.

Überlegungen in Bezug darauf, verschiedene fachliche Perspektiven aufeinander zu beziehen und zu integrieren, erfolgten in den letzten Jahren auch im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). BNE hat sich als Bildungsanliegen etabliert und als mögliches Konzept, um Vielperspektivität und Perspektivenverbindung im Sachunterricht zu ermöglichen (Barth 2017; Muheim/Wüst/

Bertschy/Künzli David 2014; Wulfmeier 2020). Es ist aber auch ein Konzept, das den Einbezug anderer Fachbereiche beansprucht. Erste Überlegungen zum Potenzial verschiedener Fachbereiche für BNE liegen vor (Bertschy/Gasser/Künzli David/Wilhelm 2017). Diese müssen aber sowohl theoretisch als auch empirisch weiter bearbeitet werden.

Der Sachunterricht knüpft an lebensweltliche Erfahrungen der Schüler*innen an, lässt ihnen diese „fragwürdig“ werden, macht sie damit fachlich bearbeitbar und stellt sie in einen weiteren gesellschaftlich relevanten Kontext. Der Anspruch, den Unterricht im Zyklus 1 lebensweltlich zu orientieren und zugleich fachlich vertiefte und fachverbindende Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Teil 1 in diesem Band), wird in der hier vorgestellten Konzeption von Sachunterricht deutlich. Anknüpfungspunkte zu einem etablierten fachbereichsverbindenden, oftmals themenorientierten Unterricht im Zyklus 1 lassen sich erkennen. Aber welche Rolle kann der Sachunterricht bei der Förderung kindlicher Entwicklung spielen?

Die Förderung der Schüler*innen in ihrer Entwicklung und in den Kompetenzbereichen – hier des Fachbereichs „Sachunterricht“ – spielt für die Zielstufe eine wichtige Rolle (vgl. Teil 1 in diesem Band). Häufig gilt das Fördern von Entwicklungsprozessen als Voraussetzung für das Lernen in Fachbereichen, d.h., das eine löst das andere ab, und die Förderung im Rahmen von Entwicklungsbereichen wird schwerpunktmässig im Zyklus 1 und insbesondere im Kindergarten gesehen; erst im Anschluss daran könne die Förderung von fachlichen Kompetenzen beginnen. Darüber hinaus gibt es nicht erst seit dem Beginn der Diskussion um die Einführung eines Zyklus 1 in der fachdidaktischen Diskussion auch Überlegungen dazu, gewisse Entwicklungsbereiche mit den Kompetenzbereichen von „Natur, Mensch, Gesellschaft“ zusammenzudenken. Dabei werden zum Beispiel Entwicklungsbereiche bzw. entwicklungsorientierte Zugänge und die Kompetenzbereiche im Sachunterricht scheinbar harmonisch aufeinander bezogen. So wird zum Beispiel der Entwicklungsbereich „Zeitliche und räumliche Orientierung“ in einer Verbindung mit der historischen und der geografischen Perspektive des Sachunterrichts gesehen und ein Ineinandergreifen postuliert (z.B. Kübler 2017). Der Entwicklungsbereich „Körper, Gesundheit und Motorik“ wird in Zusammenhang mit dem sachunterrichtlichen Kompetenzbereich „Arbeit, Produktion und Konsum“ gesehen (Kübler 2017). Diese Bezüge sind indes fragwürdig. Die Förderung von Entwicklungsprozessen spielt nicht nur in den ersten Schuljahren eine Rolle. Das Verhältnis kann also nicht in einer zeitlichen Abfolge verstanden werden und auch auf inhaltlicher Ebene lässt es sich nicht bestimmen. Aber wie ist das Verhältnis positiv zu definieren? Eine genauere Klärung dieser Fragen ist lohnenswert, um Sachunterricht und Sachunterrichtsdidaktik im Zyklus 1 genauer zu bestimmen und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Albers, S. (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges“ Verhältnis. In: GDSU-Journal, 6. Jg. (H. 6), 11-19.
- Barth, M. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für den Sachunterricht? In: M. Gröger, M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.), Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung vom 5. Oktober an der Universität Siegen. Siegen: Universitätsverlag Siegen, 41-58.
- Becher, H. R. (1973): Synthese-Konzept. Versuch einer unterrichtstheoretischen Konzeption für den Sachunterricht der Grundschule. Bayreuth: EWF Bayreuth.
- Bertschy, F., Gasser, D., Künzli David, Ch. & Wilhelm, S. (2017): Handreichung für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) gemäss Lehrplan 21.
Online unter: www.education21.ch.
- Bertschy, F., Gysin, S. & Künzli David, Ch. (2019) (Hrsg.): „Alles eine Frage der Sache?“. NMG-Unterricht kompetent planen. Überlegungen und Studienmaterialien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online unter: <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-kindergarten-unterstufe/nmg-unterricht-kompetent-planen>.
- Bertschy, F., Gysin, S., Künzli David, Ch. & Fahrni, D. (2017): Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Implikationen für die Unterrichtspraxis. *widerstreit-sachunterricht*, 15. Jg. (H. 23), 1-18.
- Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2021): Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – Vorhandene Deutungsmuster irritieren und neue zugänglich machen. In: T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 26-39.
- Bertschy, F. & Niederhauser, J. (2020): Die Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten- und Unterstufe im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft an der Pädagogischen Hochschule FHNW. In: P. Breitenmoser, Ch. Mathis & S. Tempelmann (Hrsg.), *SaChEn unterriCHten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 47-59.
- Blank, B. (2017): Vielperspektivischer Sachunterricht und erwägungsorientiert-deliberative Bildung. In: H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-57.
- CIEL Arbeitsgruppe Reutlingen (1976): Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht: Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementations-Programm. Stuttgart: Klett.
- Colberg, Ch. A. & Brugger, P. (2019): Systemisches Denken anhand des hypothetisch-deduktiven Erkenntnisweges im Sachunterricht fördern: Eine qualitative Einschätzung von Praxistauglichkeit und Mehrwert des HEAfAUSPlanungsmodells. In: GDSU-Journal, 8. Jg. (H. 9), 44-57.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Annäherung an das Verstehen im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1. Jg., 221-230.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft. Kompetenzaufbau 1./2. Zyklus. Lehrplan für die Volksschule. Luzern: E-DEK. Online unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/downloads.php>.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998): Interdisziplinarität und Disziplinarität. In: J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen?: Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*. Opladen: Leske + Budrich, 111-137.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius (Hrsg.), *Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 183-202.
- Fourez, G. (dir.), Maingain, A. & Dufour, B. (2002): *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Brüssel: De Boeck.
- GDSU [Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts] (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gläser, E. (2007) (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häfliger, N., Imboden, K., Medici, M. & Pozzan, S. (2020): Wem gehört der Wald in der Schweiz? IAL Transversales Unterrichten. Studentische Arbeit an der Pädagogische Hochschule FHNW.
- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: A. Hügli (Hrsg.), *Studia Philosophica. Jahrbuch der schweizerischen philosophischen Gesellschaft. Die Idee der Demokratie*. Basel: Schwabe, 155-180.
- Imlig, F. (2020): Das Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen. In: E. Wannack & S. Beeli-Zimmermann (Hrsg.), *Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke (Beiträge für die Praxis, Band 9)*. Bern: hep, 38-49.
- Klafki, W. (2007): *Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kübler, M. (2017): Die Welt ist seltsam spannend. In: 4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe 3, 18-20.
- Künzli, R. (2001). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(3), 405-414.
- Künzli David, Ch. & Aerni, M. (2015): Praktische Arbeit – Einleitender Kommentar zur kindergartenspezifischen Konzeption von Spiel- und Lernumgebungen. In: *Bildungsraum Nordwestschweiz* (Hrsg.), *Orientierungspunkte Kindergarten*. Solothurn: Bildungsraum Nordwestschweiz, 29-51.
- Künzli David, Ch., Gysin, S. & Bertschy, F. (2016): Sachunterricht als inter- und transdisziplinär konstituiertes Fach – Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung und Überlegungen im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 34. Jg. (H. 3), 305-316.
- Kurowski, E., Hüttel, I., Jansen, H., Köppen, H., Stanzel, J. & Timm, U. (2000): Fächerübergreifender Sachunterricht: Konzept der Didaktischen Zentrierung (dargelegt an einem Ausschnitt aus der Lebenswirklichkeit der Grundschüler: Trinkwasserversorgung). In: G. Löffler, V. Möhle & D. von Reeken (Hrsg.), *Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147-169.
- Muheim, V., Wüst, L., Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2014): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht. In: *GDSU-Journal*, 4. Jg. (H. 4), 49-58.
- Nitz, S. (1993): Was ist wichtig? Fragen und Probleme einer interdisziplinären Didaktik. In: S. Nitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität. Annäherungen an einen Begriff und an eine Praxis*. Bozen: Pädagogisches Institut Bozen, 12-24.
- Pandel, H.-J. (o.J.): Geschichte: Schulfach oder Lernbereich. Online unter: <http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2014/11/Pandel-Schulfach.pdf>
- Pech, D. (2011): Fördern im Sachunterricht. In: *Grundschule*, 15. Jg. (H. 11), 46-47.
- Pech, D. (2013): Konstruktion Instruktion. Überlegungen zu einer didaktischen Verwirrung. In: H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-80.
- Pech, D., Rauterberg, M. & Scholz, G. (2005): Sechs Eckpunkte für das Studium des Sachunterrichts. 3. Jg. (H. 5). Online unter: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/studium/eckpunkte.htm>.
- Peterssen, W. H. (2000): *Fächerverbindender Unterricht: Begriff – Konzept – Planung – Beispiele: ein Lehrbuch*. München: Oldenburg.
- Roy, P. & Gremaud, B. (2017): Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. In: *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14. Jg. (H. 22), 99-123.
- Scheuerl, H. (1958): *Die exemplarische Lehre*. Tübingen: Niemeyer.

- Schmid, K., Trevisan, P., Künzli David, Ch. & Di Giulio, A. (2013): Die übergeordnete Fragestellung als zentrales Element im Sachunterricht. In: M. Peschel, P. Favre & Ch. Mathis (Hrsg.), *SACHen unterriCHten. Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 41–53.
- Scholz, G. (2018): Natur und Bildung – Skizzen einer Beziehung. In: *widerstreit-sachunterricht*, Beiheft 12, 53–58.
- Schorch, G. (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stalder, G. (2018): Wem gehört der Sempachersee? In: P. Trevisan, P. & D. Helbling (Hrsg.), *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*. Bern: hep, 289–304.
- Tänzer, S. (2010): Unterrichtsthemen entwerfen. In: S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129–140.
- Trevisan, P. & Helbling, D. (2018): *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*. Bern: hep.
- Wulfmeyer, M. (2020) (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wüst, L., Wettstein, A., Buchs, Ch., Muheim, V., Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (2019): *Wald. Zyklus 1: Leitfrage: Wer braucht den Wald und wie bleibt er wertvoll? (2. Auflage)*. Herzogenbuchsee: Ingold.

Teil 3
Konzeptionen zur Stiftung einer
professionsspezifischen Kultur von Fachlichkeit
für den Zyklus 1

Christine Künzli David und Edwin J. de Sterke

Mehr als Fachlichkeit

Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe¹

1 Ausgangslage – Unterrichten im ersten Zyklus

In einem Kindergarten arbeiten einige Kinder im Rahmen eines materialbasierten Settings mit weissen, schwarzen und in verschiedenen Grautönen schattierten Holzwürfeln. Mitten in der Arbeit entdecken einige Kinder vor dem Fenster einen grossen Vogel, der andere Vögel vom Futterhaus wegiagt. Die Kinder beobachten das Tun, fragen nach den Namen der Vögel, und es entsteht ein kurzes Gespräch darüber, was zu tun wäre, damit sich alle Vögel am Futter bedienen können. Danach spielen die Kinder weiter mit den Würfeln. Die einen Kinder legen mit den Würfeln gegenständliche Bilder (beispielsweise eine Katze), andere lassen sich von den Farbabstufungen inspirieren und legen vielfältige Muster und wieder andere gestalten dreidimensionale Objekte. Die Lehrperson beobachtet die Kinder, unterstützt wo nötig und gibt weiterführende Inputs. So hilft sie einer Schülerin dabei, ihrer Mauer mehr Stabilität zu geben. Der Lehrperson fällt auf, dass viele Objekte der Kinder symmetrisch aufgebaut sind und dass die dreidimensionalen Objekte aus unterschiedlichen Winkeln interessante Ansichten erlauben. Am nächsten Tag ergänzt die Lehrperson das Angebot mit Taschenspiegeln; sie legt zur Inspiration Fotos von dreidimensionalen Arbeiten des Künstlers Andrea Malär aus und bringt für weitere Beobachtungen Bücher mit Informationen und Bildern zur Bestimmung der Vögel mit.²

In einer zweiten Klasse wird das Thema „Hühner“ anhand der übergeordneten Fragestellung „Ei = Ei – gleicht ein Ei wirklich dem anderen?“ behandelt, zu der sich die Schülerinnen und Schüler begründet positionieren sollen. Nachdem sich die Kinder mit der Lebensweise, den Bedürfnissen und mit unterschiedlichen

1 An der Ausarbeitung der Konzeption des „Transversalen Unterrichts“ haben zahlreiche Kolleginnen und Kollegen mitgewirkt oder mit ihren Inputs die Überlegungen angereichert. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Es sind dies Janine Andreotti, Franziska Bertschy, Kathrin Blum, Hanspeter Müller, Kathrin Schmid-Bürgin, Manuel Kretz und zahlreiche weitere. Auch den beiden Gutachtenden gilt für wesentliche Anregungen ein grosser Dank!

2 Weitere solcher Unterrichtsverläufe finden sich auf www.kunsttrifftmathe.ch.

Haltungsformen von Hühnern auf vielfältige Weise auseinandergesetzt haben, hören sie Auszüge aus dem Stück „Der Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns. Sie versuchen in Kleingruppen, die musikalische Darstellungsweise der Hühner zu beschreiben und besprechen, welche Eigenschaften der Tiere musikalisch zur Geltung kommen und welche nicht, warum das so sein könnte und wie der Komponist es gemacht hat. Eine Gruppe präsentiert ihre Überlegungen im Plenum unterstützt mit Bewegungen. Daraus entsteht die Idee, zu dieser Melodie eine Pantomime einzustudieren, die Hühnerverhalten unter unterschiedlichen Haltungsbedingungen zeigen soll. Zuerst werden deshalb unterschiedliche Haltungsbedingungen ‚wertneutral‘ behandelt. Dann diskutieren, schreiben und zeichnen die Kinder ein Mini-Drehbuch: Zu unterschiedlichen Haltungsformen wird jeweils eine passende Pantomime entwickelt und vorgeführt. Anschliessend können Vor- und Nachteile unterschiedlicher Haltungsformen von Hühnern und Produktionsbedingungen von Eiern auch ‚wertend‘ diskutiert werden.

Diese Beispiele aus Kindergarten und Primarunterstufe geben Einblick in einen Unterricht, der auf diesen Stufen typisch ist. So unterschiedlich sich der beschriebene Unterricht auch entfaltet, gemeinsam ist den beiden Beispielen, dass sich der Unterrichtsverlauf nicht aufgrund einer fachbereichsspezifischen Logik als Fachunterricht konstituiert, sondern ‚quer‘ zu Fach- und Entwicklungsbereichen (wie Kognition, Wahrnehmung, Motorik) angelegt ist, einerseits ergebnisoffen von Aktivitäten der Kinder oder situativen Gegebenheiten ausgeht, andererseits jedoch zugleich ergebnisorientiert auf Themen und Aspekte bezogen wird, die die Lehrperson einbringt. In beiden Beispielen wird deutlich, dass Fachlichkeit und gezielte Verbindungen von Fachbereichen – zumindest in den Intentionen und Inputs der Lehrperson – durchaus eine Rolle spielen. Fragen nach Fachlichkeit in einem nicht primär fachlich konstituierten Unterricht sowie nach dem Verhältnis von offener und systematisch-aufbauender Unterrichtsgestaltung werden insbesondere in der Kindergarten-, aber auch in der Primarschulpädagogik teilweise sehr kontrovers diskutiert (Drieschner 2010). Sie werden jedoch – u.a. aufgrund einer Betonung der Eigenständigkeit des jeweiligen Bildungsauftrags von Kindergarten und Primarschule und damit verbundenen deutlichen Abgrenzungsbemühungen (vgl. Reyter/Franke Meyer 2010) – noch wenig bildungsstufenübergreifend und im Hinblick auf tragfähige gemeinsame Konzeptionen für die beiden Stufen bearbeitet. So registriert beispielsweise Röhner (2009, 67) bedauernd, dass „an die Kultur der selbständig explorierenden Aneignung von Wissen und Welt, wie sie im Elementarbereich vorherrscht, in der Alltagspraxis von Grundschulen nicht konstruktiv angeknüpft wird“ – dies, obwohl die Anschlussfähigkeit und der Übergang zwischen den beiden Stufen seit Langem diskutiert werden (Drieschner 2010; Reyter/Franke Meyer 2010). Hier könnte der neue für die

gesamte Deutschschweiz gültige Lehrplan ein wesentlicher Entwicklungsmotor werden: Im Lehrplan 21 werden der Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarschule in einem eigenen ersten Zyklus (Zyklus 1)³ zusammengefasst.⁴ Damit kodifiziert der Lehrplan das oben erwähnte Anliegen einer „didaktisch-methodischen Gestaltung von Kontinuität und Anschlussfähigkeit“ (Reyer/Franke Meyer 2010, 737) zwischen Kindergarten und Primarschule als bildungspolitischen Auftrag. Neben der Ermöglichung einer anschlussfähigen Gestaltung der beiden Bildungsstufen bietet dieser Auftrag zusätzlich die grosse Chance der Inwertsetzung zentraler Prinzipien der jeweiligen Stufen im Rahmen einer Didaktik für den gesamten ersten Zyklus. Daraus folgt eine Möglichkeit zur gegenseitigen Befruchtung und Weiterentwicklung der Didaktik sowohl des Kindergarten- als auch des Primarunterrichts.

Mit Kindergarten und Primarunterstufe werden Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen und Kulturen und also auch mit je eigenem professionellem Selbstverständnis und eigener Fachsprache der Lehrpersonen zusammengeführt (Reyer/Franke Meyer 2010; Wannack 2004). Es ist selbstredend, dass diese Zusammenführung im Lehrplan 21 konzeptionell nicht bruchlos vollzogen, sondern eher nur skizziert werden konnte. Eine theoretisch-konzeptionelle Interpretation der diesbezüglichen Ansprüche des Lehrplans und damit verbunden die Grundlegung einer kohärenten Konzeption des Unterrichts im Zyklus 1 ist daher ein Desiderat.

Für den Unterricht im Zyklus 1 und damit verbunden auch für die Lehrer*innenbildung für diesen Zyklus spannt sich aus den bisher skizzierten Überlegungen ein Fragehorizont auf (vgl. Bachmann et al. in diesem Band; Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020), in dem dieser Beitrag anzusiedeln ist und der im Arbeitsschwerpunkt „Transversales Unterrichten“⁵ sowohl theoretisch-konzeptionell als auch unterrichtspraktisch und hochschuldidaktisch ausgelotet wird:

3 Die Idee eines ersten Zyklus findet sich auch im Plan d'études romand (PER), dem Lehrplan für die französischsprachigen Schweizer Kantone.

4 Daher wird im Beitrag die schweizerische Bezeichnung „Kindergarten- und Primarschulpädagogik“ – anstelle von „Elementar- und Grundschulpädagogik“ – verwendet.

5 „Transversales Unterrichten“ ist der institutsspezifische Studienschwerpunkt des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

„Transversal“ bedeutet „quer(liegend)“. Der Begriff wird in Anlehnung an Wolfgang Welsch verwendet (Welsch 1996) und ist nicht zu verwechseln mit „*transversal*“ im PER (Lehrplan der französischsprachigen Schweiz). Das Wort meint hier wie bei Welsch die Fähigkeit, unterschiedliche und nicht auseinander ableitbare ‚Rationalitäten‘, die in einer jeweiligen Verstehenssituation einen legitimen, weil bewährten Anspruch auf Geltung erheben, verbindlich aufeinander zu beziehen. Das Konzept des Transversalen meint hier also die ‚querliegende‘ Verbindung unterschiedlicher, prinzipiell gleichberechtigter pädagogisch-didaktischer ‚Rationalitäten‘. Es vermittelt divergierende und, im Zusammenschluss der beiden Stufen zu *einem* Zyklus, konkurrierende historische Auffassungen ‚pädagogischer Vernunft‘ zu einem Denkmodell für eine zeitgemässe schulische Praxis, die

- Mit welchen Begründungen, Ansprüchen, übergeordneten Zielen und unterschiedlichen Ausgestaltungen erlaubt es das Transversale Unterrichten, wesentliche pädagogisch-didaktische Elemente sowohl des Kindergartens als auch der Primarunterstufe kohärent aufeinander zu beziehen?
- Welche Aufgaben und Herausforderungen stellen sich diesbezüglich für Lehrpersonen?
- Welche Bedeutung könnte Transversales Unterrichten im Hinblick auf den Erwerb eines professionellen Selbstverständnisses als Zyklus-1-Lehrperson haben?
- Wie können in einem modularen, zunächst nach Fachbereichen strukturierten Studiengang die Kompetenzen für Transversales Unterrichten erworben werden?

In diesem Beitrag werden zunächst die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Transversalen Unterrichts und insbesondere die vielfältigen Begründungen für diese Art des Unterrichts dargelegt (Abschnitt 2). Anschliessend wird ausgeführt, welcher Anspruch und welche Anforderungen an professionelles Handeln von Lehrpersonen des ersten Zyklus damit verbunden sind und welche Implikationen sich daraus für die Lehrer*innenbildung ergeben (Abschnitt 3), bevor das identitätsstiftende Potenzial einer solchen Unterrichtskonzeption für die Professionalisierung sowie das professionelle Selbstverständnis gerade für Lehrer*innen des Zyklus 1 sowie für die Studiengangsentwicklung diskutiert wird (Abschnitt 4.).

2 Transversales Unterrichten

Im ersten Zyklus, insbesondere zu Beginn, wird der Unterricht in der Regel nicht aus der Systematik der Fächer bzw. der Fachbereiche⁶ abgeleitet. Vielmehr wird er von der kindlichen Lebenswelt, von Aktivitäten und insgesamt von Vorerfahrungen und Erkenntnismöglichkeiten und -weisen der Kinder und von ihrer Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (Wahrnehmung, Kognition, Emotion etc.) her begründet und geplant (Künzli David/Aerni 2015). Der Unterricht geht oftmals vom konkreten, alltäglichen Tätigsein der Kinder (vgl. Blum/Brütsch/García/Künzli David/Streit/Wyss [in Vorbereitung]), situativ von Gegebenheiten der Alltagsgestaltung oder von lebensweltlich relevanten Themen aus. Aus der Perspektive der Lehrperson ist auch ein solcher Unterricht durchaus auf Fach- und

diese ‚Rationalitäten‘ fruchtbar aufeinander bezieht, ohne ihre nicht auseinander ableitbare Geltung aufzugeben.

6 Der Lehrplan, der für die gesamte Deutschschweiz verbindlich ist, gliedert die schulische Grundbildung in sechs Fachbereiche, die sich an kulturellen und schulischen Traditionen und Normen orientieren und in diesem Sinnen also gesellschaftlich bestimmt sind (D-EDK 2016). Daher wird nachfolgend von „Fachbereichen“ und nicht von „Fächern“ gesprochen.

Entwicklungsbereiche sowie auf deren gezielte Verbindung hin angelegt. Der Unterricht ist damit *vor*, *zwischen* und *quer zu* den Fach- und Entwicklungsbereichen konzipiert. Weil also nicht Fachbereiche der Ausgangspunkt so verstandenen Unterrichts sind und weil ein Verständnis für Fachbereiche und Fachlichkeit seitens der Schüler*innen nicht schon vorausgesetzt werden kann, ist der Begriff „fächerübergreifend“, wie er beispielsweise im Lehrplan 21 für diese Art des Unterrichts genutzt wird und genau eine solche Voraussetzung impliziert, ungeeignet. Um die dem Zyklus 1 eigene Art des Unterrichtens auch begrifflich adäquat fassen zu können, bezeichnen wir sie als „Transversales Unterrichten“.⁷

2.1 Transversales Unterrichten in unterschiedlichen Unterrichtsgrundarrangements im Zyklus 1

2.1.1 Stufenspezifische Begründungen und damit verbundene Spannungsfelder Transversalen Unterrichts

Ein Unterricht, der von Erfahrungen, situativen Gegebenheiten, konkreten Tätigkeiten und alltäglichen Handlungsweisen der Kinder ausgeht und der es ihnen ermöglichen soll, sich in allen Entwicklungsbereichen zu entfalten und ihre Lebenswelt durchschaubar, verständlich und in diesem Sinne beurteil- und bearbeitbar zu machen, ein solcher Unterricht kann nicht primär einzelfachlich organisiert sein: Die „Erfahrungswirklichkeit [...] stellt sich uns [...] meistens in komplexen Lebenszusammenhängen dar [...], nicht säuberlich nach Abgrenzungskriterien einzelner Wissenschaften oder Schulfächer getrennt“ (Klafki 1998, 47); sie lässt sich daher nicht aus der Perspektive eines einzelnen Fachbereichs umfassend bearbeiten. Die Welt ist zwar auch für die Kinder vielfältig strukturiert, aber nicht nach einer fachlichen Systematik. Entsprechend sind kindliche Tätigkeiten in offenen Settings in der Regel nicht einem einzigen Fachbereich zuzuordnen. Wohlverstanden sind sie von sich aus gar nicht auf die in der Schule unterschiedenen Fachbereiche bezogen. Sie sind in diesem Sinn als ‚fachbereichsindifferent‘ aufzufassen: Der Bezug zu diesem oder jenem Fachbereich ist nicht inhärent mit ihnen gegeben. In der Bearbeitung der Erfahrungswirklichkeit und in der Weiterführung kindlicher Aktivitäten sollen dennoch – und diesbezüglich herrscht weitgehende Einigkeit – eine Annäherung an und eine Einführung in

⁷ In der pädagogischen Literatur finden sich zwar zahlreiche stufenunspezifische Begründungen für Unterricht, der sich nicht an fachlichen Grenzen orientiert bzw. Fachgrenzen immer wieder überwindet und Fachbereiche verbindet, die im Konzept des Transversalen Unterrichts ebenfalls eine wichtige Rolle spielen (vgl. Abschnitt 2.2). Aber solcher Unterricht wird dann in Bezug auf Schulstufen, in denen das Fächerprinzip bereits etabliert und vorherrschend ist, beschrieben und mit Begriffen wie „interdisziplinär“, „fächerübergreifend“, „fächerüberschreitend“ etc. bezeichnet (vgl. zusammenfassend für eine – auch kritische – Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Konzepten Lammers 1998; Valsangiacomo/Widorski/Künzli David 2014).

die Fachbereiche als bewährte kulturelle Formen der Welterschliessung erfolgen (Schorch 2007; Tenorth 1999). Damit wird im Unterricht eine dynamische Wechselwirkung zwischen einem Wirklichkeitsverhältnis, das im alltäglichen, ‚unmittelbaren‘ Umgang von Kindern mit dem, was ihnen ‚lebensweltlich‘ begegnet, implizit bleibt, und einem Wirklichkeitsverhältnis, das in den Fachbereichen zum Ausdruck kommt, angeregt (vgl. dazu de Sterke/Künzli David/Bertschy [in Vorbereitung]; vgl. auch Abschnitt 2.3).

Für die Begründung Transversalen Unterrichtens im ersten Zyklus ist es zentral, dass kindliche Weltaneignung „als aktive, lern- und reifungsgebundene Exploration von Welt beschrieben wird, bei der die Kinder ihre Erfahrungen zu funktionalen Eigentheorien organisieren [...]“ (Drieschner 2010, 190). Diese Deutungen von Welt sind die Grundlage aller nachfolgenden Lernprozesse. Sie sind bei jüngeren Kindern viel individueller strukturiert als bei älteren Kindern, die sich bereits kulturelle und intersubjektiv geteilte Erklärungs- und Deutungsmuster zu eigen gemacht haben (Schäfer 2006). Diese erste Annäherung an soziale, sprachliche, kulturelle und auch fachbereichsspezifische Konventionen verläuft in der Regel nicht systematisch und strukturiert, sondern dynamisch und beiläufig. Wichtige Bildungsprozesse erfolgen so auch ohne direkte Instruktion durch eine vielfältige und anregende Umgebung (vgl. im Überblick Alfieri/Brooks/Aldrich 2011; Siraj-Blatchford 2007; Wood 2009). Deshalb ist eine absichtsvolle Gestaltung der interpersonellen, situativen, räumlichen und materiellen Umwelt, die als indirekte Erziehung wirkt (Liegler 2013), im ersten Zyklus wichtig. Die freien, erfahrungs-offenen – immer auch schon gesellschaftlich vorgeformten – Suchbewegungen jüngerer Kinder in solcherart gestalteten Umgebungen (Roßbach 2010) sind, wie oben dargestellt, zunächst grundsätzlich fach- und entwicklungsbereichsindifferent, sie haben jedoch oftmals ein Potenzial für Lernprozesse in ganz unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen, die es im Rahmen einer Transversalen Lernbegleitung aufzunehmen gilt: Diese umfasst zunächst eine differenzierte, auf dieses Potenzial hin *vorgreifende* Interpretation der alltäglichen Handlungsweisen, Tätigkeiten, Interessen und Denkwege der Kinder durch die Lehrperson und – bei Bedarf – die Erkenntnisprozesse bzw. die Entwicklung der Kinder weiterführende Anregungen bzw. Interaktionen (vgl. Siraj-Blatchford 2007).

Wenn es Bildungsaufgabe im ersten Zyklus ist, Kinder an die vieldeutige Welt in unterschiedlichen interpretatorischen Strukturierungen heranzuführen, ihnen diesbezüglich Orientierung und erste Positionierungen zu angebotenen Interpretationen zu ermöglichen und insgesamt ihr Selbst-/Weltverhältnis und damit ihren Deutungshorizont zu erweitern, dann müssen Erfahrungen auch gezielt – vielleicht sogar durch bewusst herbeigeführte Fremdheitserfahrungen⁸ – angeregt

8 Auslöser von Bildungsprozessen sind oftmals Fremdheitserfahrungen, also Erfahrungen, die sich den bisherigen Deutungsmustern widersetzen und diese dadurch als nicht angemessen ausweisen

und den Kindern Themen zugänglich gemacht werden, die dem ‚alltäglichen Umgang‘ teilweise verschlossen sind (vgl. Benner 2015; Dewey 2000/1916). Das heisst, es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kinder aus eigenem Antrieb alles Wichtige lernen (Konrad 2017; Wood 2009).⁹ Komplementär zu einer anregungsreichen Umgebung sowie zu offenen Bildungsangeboten, die von den explorierenden Tätigkeiten der Kinder ausgehen und eine transversale Lernbegleitung erfordern, braucht es daher weitere Bildungsgelegenheiten¹⁰, die systematisch an die Schüler*innen herangetragen werden (vgl. für viele Drieschner 2010; Duncker 2010a, 2010b; Klucznik/Roßbach/Große 2010; Roßbach 2010). Hier ist insbesondere der sogenannte „themenorientierte Unterricht“ (beispielsweise zum Thema „Wasser“ oder „Steine“), der auf dieser Stufe sehr oft anzutreffen ist, einzuordnen. Er nimmt lebensweltlich bedeutsame Themen der Kinder auf und stellt sie in einen bildungsrelevanten und daher oftmals gesellschaftlichen Kontext. Diese meist komplexen Themen lassen sich in der Regel nicht einzelfachlich bearbeiten, sondern bedürfen einer gezielten Verbindung von unterschiedlichen Fachbereichen. Damit ist eine weitere Begründungslinie für Unterricht, der fachliche Grenzen überwindet, angesprochen, die auch für andere Stufen diskutiert wird (vgl. für viele Geigle 2005; Huber 2009; Valsangiacomo et al. 2014; vgl. auch Abschnitt 2.2).

Aus diesen Überlegungen lassen sich für den Zyklus 1 zusammenfassend Merkmale einer Unterrichtsgestaltung ableiten, die, wie aufgrund des Vorangehenden zu erwarten, zueinander in einem Spannungsverhältnis stehen. Durch Transversales Unterrichten wird angestrebt, die resultierenden – nicht notwendig polaren – Spannungsfelder flexibel in einem Sowohl-als-auch zu bearbeiten und auszubalancieren, statt sie im Sinne eines Entweder-oder – wie es oft in einseitigen Unterrichtskonzeptionen geschieht (vgl. dazu Drieschner 2010) – aufzulösen (vgl. auch Duncker 2010a, 2010b; Siraj Blatchford et al. 2002; Streit/Künzli David/Hildebrandt 2014; Wood 2009). Dieses dynamische Aufrechterhalten der Spannungsfelder erlaubt insbesondere auch ein Zusammenführen wesentlicher kindergarten- und (primar)schulpädagogischer Aspekte im Hinblick auf den gesamten Zyklus.

(Kokemohr 2007; Koller 2018). Auch Herzog (2002) betont, dass Bildungsprozesse grundlegend mit der Idee von Fremdheit (Entfremdung) verbunden seien: „Was wir nicht verstehen, was wir nicht zu assimilieren vermögen, was wir nicht erwartet haben, all dies zwingt uns, wenn wir es nicht ignorieren oder verdrängen wollen, zur Rückwendung auf uns selbst“ (Herzog 2002, 562f).

9 Dies wird auch durch zahlreiche Studien in unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen bestätigt (vgl. für einen Überblick Alfieri et al. 2011; Wood 2009).

10 Laewen (2002, 54) nennt diese Bildungsgelegenheiten „den Kindern zugemutete Themen“.

Die wichtigsten Merkmale einer Transversalen Unterrichtskonzeption sind:

- Eine sachliche Orientierung sowohl an dem ‚alltäglichen Umgang‘, an *lebensweltlich bedeutsamen Themen* und an *Prozessen der kindlichen Entwicklung* als auch an *Fachbereichen* und deren *gezielter Verbindung* (vgl. de Sterke et al. [in Vorbereitung]; vgl. auch Abschnitt 2.3);
- ein sowohl *ergebnisoffen-beiläufiger* als auch ein *ergebnisorientiert-systematischer* Modus der Unterrichtsgestaltung und Lernbegleitung;
- sowohl eine *direkte Steuerung des kindlichen Handelns* durch die Lehrperson als auch eine *indirekte Steuerung* durch die soziale oder die zeitliche Unterrichtsstruktur und durch die ‚Dingwelt‘ (von ausgewählten Gegenständen bis hin zur überlegten Raumgestaltung).

Das Aufrechterhalten der genannten Spannungsfelder im Transversalen Unterrichten erfolgt zum einen situativ, adaptiv und flexibel im Verlaufe des Unterrichtsgeschehens. Es erfordert zudem, dass im Rahmen der Unterrichtsplanung und -gestaltung nicht nur Einzelsequenzen in den Blick genommen werden, sondern vielmehr eine übergeordnete Perspektive eingenommen wird, denn innerhalb einer Einzelsequenz stehen die erwähnten Anforderungen oft in einem nicht aufzulösenden Widerspruch.

2.1.2 Die drei für Transversales Unterrichten relevanten Unterrichtsgrundarrangements des Zyklus 1

Um diese übergeordnete Perspektive zu ermöglichen, kann die Bearbeitung der genannten Spannungsfelder zu einem Rahmenmodell für den Unterricht im Zyklus 1 (vgl. EULE-Modell in Abb. 1) mit drei idealtypisch zu verstehenden Unterrichtsgrundarrangements verdichtet werden, die in ihrer Kombination und ihrem Zusammenwirken die spannungsreichen Anforderungen aufgreifen, sie aber je unterschiedlich gewichten und kombinieren. Damit ermöglichen sie es zum einen, den Zyklus 1 konsistent als eine kohärente Bildungsstufe zu denken. Zum anderen erlauben sie es, die Unterrichtsgestaltung dynamisch und flexibel anzupassen, indem die Bedeutung der einzelnen Grundarrangements im Verlaufe des Zyklus immer neu und situationsadäquat bestimmt wird (beispielsweise, dass die Bedeutung der Eigenzeit im Verlaufe des Zyklus etwas abnimmt) (vgl. Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid-Bürgi 2020).

Die drei Grundarrangements „*Eigenzeit*“, „*Unterrichtsumgebung*“ sowie „*Lebens- und Erfahrungsraum*“,¹¹ die in der konkreten Unterrichtsgestaltung vielfältig aufeinander bezogen sind (vgl. Abb. 1), werden nachfolgend skizziert.

11 Um die Anschlussfähigkeit der drei Grundarrangements für den gesamten Zyklus 1 zu gewährleisten, wurden Begrifflichkeiten ausserhalb der traditionellen Stufendiskurse gewählt.

„Eigenzeit“ – Transversale Lernbegleitung in individuellen, offenen Bildungsangeboten

Im Unterrichtsgrundarrangement „Eigenzeit“ – das in der traditionellen Kindergartenpraxis oftmals im sogenannten „Freispiel“¹² eine Ausdrucksform findet – wird Transversales Unterrichten in den Blick genommen, das seinen Ausgangspunkt eher von fachindifferentem kindlichem Tätigsein in ergebnisoffenen Lernangeboten nimmt. Diese werden den Kindern in einer Auswahl zur Verfügung gestellt oder die Kinder verfolgen individuelle Vorhaben. Die Lehrperson analysiert dieses Tätigsein ‚vorgehend‘ (vgl. Abschnitt 2.1.1) im Hinblick auf seine Potenziale für unterschiedliche Fach- oder Entwicklungsbereiche, gibt bei Bedarf unterstützende Inputs oder schlägt an die Tätigkeiten anknüpfende, weiterführende (fach- oder entwicklungsbereichsspezifische oder -verbindende) Aktivitäten vor (vgl. Blum et al. [in Vorbereitung]).¹³ Ausgehend von Beobachtungen, die die Lehrperson bei verschiedenen Kindern macht, können sich weitere Lernangebote innerhalb der Eigenzeit oder eine eher systematisch ausgerichtete Unterrichtsumgebung ergeben (vgl. unten).

„Unterrichtsumgebung“ – (Gemeinsame) Arbeit anhand einer übergeordneten Fragestellung

Unterrichtsumgebungen sind geplante Bildungsangebote (beispielsweise zum Thema „Steine“ oder „Symmetrien“), die an einer übergeordneten Frage- bzw. Zielstellung ausgerichtet sind (vgl. Künzli David/Aerni 2015) und sich in der Regel an die gesamte Klasse oder an Gruppen von Kindern richten. In Unterrichtsumgebungen werden Lernaufgaben in einem inhaltlichen Zusammenhang gefasst und in eine systematische Abfolge gebracht. Unterrichtsumgebungen sind oftmals an lebensweltlichen und gesellschaftlich relevanten Themen orientiert, zu deren Bearbeitung Lernaufgaben aus unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen, die gezielt *verbindend* aufeinander bezogen werden (vgl. Abschnitt 2.2), einen Beitrag leisten. Aber auch wenn die Unterrichtsumgebung einen Fokus in einem bestimmten Fachbereich aufweist (beispielsweise Symmetrie im Bereich der Mathematik), werden andere Fach- und Entwicklungsbereiche sinnstiftend so beigezogen, dass durch die Verbindungen neue Erkenntnisse ermöglicht werden und in allen beteiligten Fach- und Entwicklungsbereichen Kompetenzzuwachs

12 Auf den Begriff des Freispiels wird in der Konzeption des Transversalen Unterrichtens aus verschiedenen Gründen (vgl. auch Fussnote 10) verzichtet: Unter diesem ‚schillernden‘ Begriff werden ganz unterschiedliche Unterrichtsettings verstanden und es fehlt die theoretische Grundlage für eine angemessene Behandlung (vgl. auch Wood 2009). Oft wird mit dem Begriff auch lediglich eine bestimmte Zeit im Unterrichtshalbtag bezeichnet, in der wiederum ganz Unterschiedliches erfolgt. In Bezug auf das Verhältnis von Spielen und den oben beschriebenen, den Kindern eigenen ‚alltäglich-umgänglichen‘ Handlungsweisen sei auf de Sterke et al. [in Vorbereitung] verwiesen.

13 Die Wichtigkeit, aber auch den hohen Anspruch an solche reflektiert und präzise an die Aktivitäten der Kinder anknüpfende Inputs betont auch Wood (2009).

entsteht. So wird beispielsweise ein vertieftes Verständnis des Konzepts der Symmetrie durch die Bearbeitung der Wirkung von Symmetriebrechungen im bildnerischen Gestalten oder durch Gleichgewichtsübungen mit symmetrischen bzw. asymmetrischen Körperhaltungen im Rahmen der Bewegungsförderung ermöglicht.

„Lebens- und Erfahrungsraum“ – Gestaltung eines vielfältigen, anregungsreichen Umfeldes

Ein Grundarrangement, das insbesondere im kindergartenpädagogischen Diskurs eine fundierte Basis hat und dort eine bedeutende Rolle einnimmt, ist die Gestaltung des sogenannten „Lebens- und Erfahrungsraumes“. Mit dem Fokus auf dieses Grundarrangement wird danach gefragt, welche Erfahrungen als Bildungsgelegenheiten Kindern durch die räumlich-materielle, zeitliche und soziale Gestaltung des schulischen Alltags ermöglicht bzw. verunmöglicht werden. Solche Erfahrungen werden bedingt a) durch die Art, wie der schulische Alltag konkret gestaltet und strukturiert wird und wie Interaktionen und die alltäglichen (kommunikativen) Situationen zwischen Lehrperson und Kindern bzw. zwischen Kindern untereinander gestaltet werden, und b) durch den Aspekt, welche Innen- und Aussenräume vorhanden sind, wie diese ausgestaltet und ausgestattet sind oder welches Material vorhanden und wie dieses zugänglich ist. Gleichzeitig bildet der Lebens- und Erfahrungsraum auch die Grundlage für die beiden anderen Grundarrangements, legt quasi deren Rahmenbedingungen fest und wird durch diese aber auch immer wieder mitbeeinflusst. In diesem Grundarrangement ist angelegt, Fragen der Ermöglichung von Bildungserfahrungen und Fragen des Classroom Managements aufeinander bezogen zu bearbeiten. Unter dem Fokus der Ermöglichung von ‚Bildungsgelegenheiten‘ muss der Lebens- und Erfahrungsraum so ausgestaltet werden, dass sich vielfältige Möglichkeiten für reichhaltige Erfahrungen bieten und dass Situationen und Gegebenheiten entstehen können, die Fragen bei den Kindern auslösen. Diese können dann entweder im Unterricht situativ (entwicklungs-/fachbereichsspezifisch oder -verbindend) aufgegriffen, zu einem einzelnen Bildungsangebot in der Eigenzeit oder gar zu einer ganzen Unterrichtsumgebung führen.

Die drei Grundarrangements strukturieren den Unterricht im Zyklus 1 in einer dynamischen Abfolge und können daher als Planungsgrundlage verstanden werden, um den konkreten Unterrichtsaltag Transversal zu choreografieren (vgl. Abb. 1).

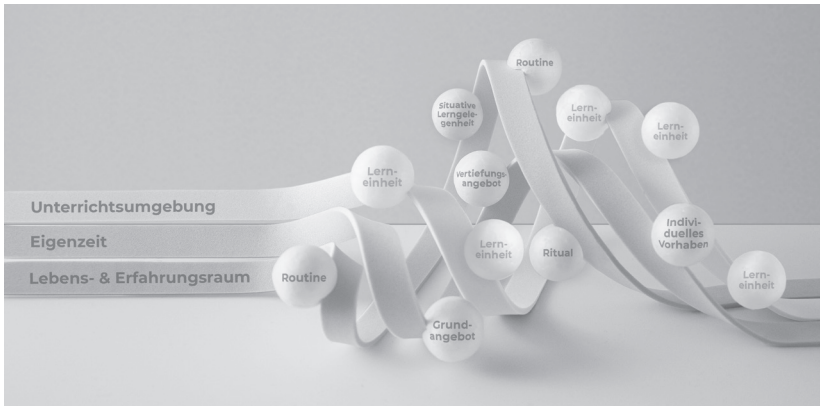


Abb. 1: Das EULE-Modell (Eigenzeit, Unterrichtsumgebung, Lebens- und Erfahrungsraum) – ein Rahmenmodell für Unterricht im Zyklus 1 (Künzli David/Andreotti/Bertschy/Schmid-Bürgi 2020; Abbildung: Benjamin Hohl).

2.2 Zur Bedeutung von Fachlichkeit und von gezielten

Fachbereichsverbindungen im Rahmen Transversalen Unterrichtens

Das Konzept des Transversalen Unterrichtens nimmt – wie erwähnt – das Anliegen einer kohärenten ersten Bildungsstufe (Zyklus 1) auf und beschreibt einen Unterricht, der sich nicht in erster Linie von einer Fachbereichslogik her konstituiert, der dennoch eine Einführung in die Fachbereiche ermöglicht und der es erlaubt, den Unterricht auf seinen fachlichen Gehalt hin reflektierbar zu machen und die Fachbereiche zur umfassenden Bearbeitung (komplexer lebensweltlicher) Fragestellungen gewinnbringend aufeinander zu beziehen. Nachfolgend soll deshalb die Frage der Bedeutung von Fachlichkeit sowie von expliziten Fachbereichsverbindungen im Rahmen eines Transversalen Unterrichtens vertieft werden.

Durch eine Thematisierung, Strukturierung und Rekonstruktion der Lebenswelt sollen die Kinder befähigt werden, sich in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu orientieren, sich in jedem Bereich der Lebensgestaltung verbindliche Grundsätze für das eigene Handeln zu geben und diese zu verantworten (Ulfig 1996). Dies bedarf jedoch reflexiver Leistungen und es stellt sich deshalb die Frage, wie der Umgang mit der Lebenswelt „thematisiert und in ein propositionales Wissen überführt werden kann“ (Ulfig 1996, 55). Damit tritt die Weiterentwicklung alltäglicher, umgänglicher Tätigkeiten der Kinder durch fachliche Herangehensweisen,¹⁴ im Sinne einer Hinführung zu Erkenntnissen, die durch

¹⁴ So wie das ‚elementare Philosophieren‘ auf unserer privaten und gesellschaftlichen Lebenspraxis aufbaut, sich aus dieser aber nicht von selbst weiterentwickelt (vgl. dazu z.B. Martens 2004) bzw. nicht quasi von selbst ‚aus dem Kind heraus kommt‘, sondern durch Unterricht angeregt wer-

alltäglichen Gebrauch nicht erlernt werden können, in den Blick als eine der wesentlichen Aufgaben von Schule (Benner 2015).¹⁵ Die fachlichen Zugänge sollen es den Kindern ermöglichen, ihre ‚umgänglichen‘ Handlungsweisen und die individuellen Deutungen ihrer im Alltag erfahrenen Lebenswelt in allgemeinere, gesellschaftlich angebotene Interpretationsmuster einzuordnen – sie theoretisch zu durchdringen, um sie in immer reichere Praxis zu überführen. Im Unterricht soll u.a. eine Berührungsfäche zwischen den Inhalten, Denk- und Arbeitsweisen eines Faches und den Vorerfahrungen und Vorstellungen, mit denen die Schüler*innen in die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung treten, geschaffen werden. „Die Möglichkeit des Verstehens dürfte sich am ehesten dann eröffnen, wenn [...] ein Wechselspiel zwischen individuellen Deutungen und fachlichen Versionen zustande kommt“ (Combe/Gebhard 2012, 223).¹⁶ So verstanden muss eine fachliche Betrachtungsweise auch nicht die Erfahrung des Kindes entwerten und den Dingen „ihre Unverwechselbarkeit, ihren Zauber und ihr Geheimnis nehmen“ (Maurer 1993, 24), sondern sie kann auch dazu verhelfen, diesen Zauber bewusst wahrzunehmen, anzureichern und zu durchdringen und damit das Staunen darüber zu vertiefen.

Fachbereiche repräsentieren je spezifische Konstruktionen von Wirklichkeit (Tenorth 1999) und bieten Kategorien zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1980). Die einzelnen Fachbereiche haben einen je spezifischen Weltzugang, konstituieren ‚ihre‘ Wirklichkeit auf diese Weise (vgl. Baumert 2002; Dressler 2007, 2013), repräsentieren vom Erfahrungssubjekt und vom Einzelnen abgelöste allgemeine Wissenssysteme (vgl. Combe/Gebhard 2012) und Formen „methodisch-disziplinierten Denkens“ (Heitger 1998, 16) im Sinne elaborierter erkenntnisgenerierender Prozesse. Damit unterstützen sie „ein Ausbilden von [vielfältigen] Kategorien für die Interpretation von Erfahrungen“ (Duncker 1995, 422; vgl. Huber 2009) und eröffnen neue Wahrnehmungshorizonte und neue Deutungsmöglichkeiten.

Die fachlichen Perspektiven sollen den Kindern also als gesellschaftlich etablierte Deutungen (vgl. Nohl 2013) bzw. „kulturelle Formen der Welterschliessung“ (Schorch 2007, 133) Denkwerkzeuge „zur Ordnung ihrer gegenwärtigen Lebenswelt anbieten“ (Nohl 2013, 133). Damit dies möglich wird und damit die Fachbereiche auch in ihrer instrumentellen Funktion, d.h. in ihrem ‚welter-

den muss, gilt auch für die Kultivierung aller fachbereichsspezifischen Erkenntnisweisen, dass sie durch Unterricht gleichsam eingeführt werden müssen.

15 Benner (2015) erläutert dies mit Beispielen wie den folgenden: Durch das Sehen durch eine Brille führt kein direkter Weg zu Optik und vom Hören eines Musikstücks keiner direkt zur Harmonielehre.

16 Diesen Gedanken nehmen de Sterke et al. [in Vorbereitung] auf. Sie beschreiben ein ‚alltäglic-umgängliches‘ und ein wissensmässiges, an Fachbereichen orientiertes Verhältnis zur Wirklichkeit und legen deren bildende Wechselwirkung dar.

schliessenden‘ Wesen erkenn- und unterscheidbar werden, muss der Unterricht zum einen schrittweise in die innere Logik, d.h. in Erkenntnisweisen, Grundbegriffe, Wahrheitskriterien etc. einer spezialisierten fachlichen Problembearbeitung einführen sowie deren Reichweite und Grenzen wenigstens potenziell erkennbar werden lassen (vgl. auch Hügli 2012). Zudem müssen die fachlichen Perspektiven „als eine bestimmte und damit nur begrenzt gültige Sichtweise deklariert werden, die auf die Wahl bestimmter Annahmen und spezifischer Methoden zurückzuführen ist“ (Duncker 1995, 429). Die Wichtigkeit der Einführung in den *Prozess* der Wissenserzeugung im Sinne der Erkenntnisfindung bzw. in die epistemische Kultur eines Fachbereichs für den Bildungsprozess betonte beispielsweise bereits Dewey (1985/1910). Mit dieser Betonung der zunehmenden Bedeutung der erkenntnisgenerierenden Prozesse gegenüber den Wissensinhalten (vgl. auch Dressler 2018; Hügli 2012) gewinnen die individuellen Deutungen bzw. das Alltagswissen der Kinder eine Aufwertung im Kontext schulischen Lernens:

Dieses [„umgängliche“ Alltagswissen] ist nicht einfach falsch und muss durch das richtige [z.B. fachliche] Wissen ersetzt werden. Vielmehr ist es relativ zum Kontext, in dem es gewonnen worden ist, durchaus korrekt [...]. Angemessener als das Ansinnen, im Fachunterricht die Überwindung der alltäglichen Vorstellungen zum Ziel zu setzen, ist daher die Strategie, den Schülerinnen und Schülern das relative Recht von alltäglichem und [von] wissenschaftlichem Denken und Erkennen darzulegen. (Herzog 2002, 560f.)

Um diesbezüglich vertiefte Verstehensprozesse gerade bei komplexen Sachverhalten zu fördern, gilt es im Unterricht nicht nur, ein Wechselspiel zwischen fachlichen und lebensweltlichen Deutungen zustande kommen zu lassen, sondern einen Gegenstand auch aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen und diese zu verknüpfen (Hügli 2012). Durch diese wechselseitige Durchdringung der verschiedenen Erkenntnisweisen sowie das „Gegeneinanderführen unterschiedlicher Deutungsperspektiven“ (Combe/Gebhard 2012, 227) werden sowohl individuelle (beispielsweise „umgänglich-alltägliche“) Deutungsmuster wie fachliche Deutungsangebote irritiert. Auf diese Weise werden die Schüler*innen dabei unterstützt, den eigenen Erfahrungshorizont, die eigene, begrenzte Sicht auf die Wirklichkeit zu überschreiten (Künzli 2001; Schorch 2007), sich der Relativität der eigenen Sichtweise bewusst zu werden und Sachverhalte in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen. Auch um in der Welt begründet Entscheidungen zu treffen und verantwortlich handeln zu lernen, ist es notwendig, dass die Schüler*innen lernen, die Grenzen der Fachbereiche zu überschreiten, Zusammenhänge herzustellen und Einzelaspekte auch auf eine solche Weise zu vernetzen, dass sie in eine Verbindung mit der eigenen Lebensführung gebracht werden können (Rekus 1996). Daraus geht hervor, dass – gerade in dem Grundarrangement „Unterrichtsumgebung“ – die gezielte Verbindung von Fachbereichen in fachbereichskombinierender, -widerstreitender oder gar -kontrastierender Wei-

se¹⁷ für Transversales Unterrichten wesentlich ist. Valsangiacomo et al. (2014) haben in einer Systematik analytisch dargelegt, welche Ziele und, damit verbunden, welche Begründungen sich für die gezielte Verbindung von Fachbereichen unterscheiden lassen:

Das gezielte Verbinden und Aufeinanderbeziehen von Fachbereichen kann zum Ziel haben,

- a. fachliche Wissensbestände, Konzepte und erkenntnisgenerierende Prozesse aus dem einen Fach durch die Kombination mit einem anderen Fachbereich besser oder vertiefter zu verstehen;
- b. eine Schärfung der je spezifischen Perspektiven und Herangehensweisen der einzelnen Fachbereiche zu ermöglichen. Denn durch die Kontrastierung, durch den Widerstreit oder durch die Kombination der fachlichen Perspektiven werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten derselben und damit verbunden das je Spezifische der einzelnen Fachbereiche ersichtlich.
- c. Zusammenhangswissen im Hinblick auf die umfassende, vertiefte Bearbeitung lebensweltlich und gesellschaftlich relevanter, komplexer Fragestellungen zu erwerben;
- d. bei strittigen Fragen eine fundierte Urteilsbildung aufgrund differenzierter Abwägungsprozesse zu unterstützen oder zumindest anzubahnen;

Die Unterscheidung dieser Zieldimensionen in Bezug auf explizit angelegte Fachbereichsverbindungen ist insofern relevant, als sie Auswirkungen zum einen auf die didaktische Auswahl der zu verbindenden Themen und zum anderen auf das konkrete didaktische Vorgehen, beispielsweise auf die Auswahl der integrativen Unterrichtsmethoden, haben (vgl. Rommel 2001; Valsangiacomo et al. 2014). Sie sind aus diesem Grund wichtig für die Konzeption Transversalen Unterrichts. Der konkrete Transversale Unterricht ist demnach in erster Linie das Ergebnis einer geschickten didaktischen Choreografie, die es immer wieder ermöglicht, einen Bezug zwischen unterschiedlichen lebensweltlichen und fachlichen Deutungsmustern und erkenntnisgenerierenden Prozessen anzuregen; dies macht einen entscheidenden Teil der Professionalität einer Lehrperson im Zyklus 1 aus (vgl. auch Streit et al. 2014).

17 Im Hinblick auf das Erreichen dieser unterschiedlichen Ziele, kann die Bezugnahme von Fachbereichen aufeinander ganz unterschiedliche Formen annehmen (beispielsweise Synthese, Transformation etc.). Diese wurden von Dubach und Kretz [in Vorbereitung] anhand einer Analyse zahlreicher Kunst- und Forschungsprojekte und Unterrichtsvorhaben systematisch herausgearbeitet.

3 Befähigung zu Transversalem Unterrichten

Die Frage, welche Aufgaben einer Lehrperson beim Transversalen Unterrichten in den drei unterschiedlichen Grundarrangements zukommt, welche Kompetenzen sie dafür benötigt (Abschnitt 3.1) und wie (angehende) Lehrpersonen im Rahmen ihres Studiums zu Transversalem Unterrichten befähigt werden können (Abschnitt 3.2), wird nachfolgend dargelegt. Dabei wird der Fokus auf den mit dem vorliegenden Band aufgespannten Fragehorizont hinsichtlich der Bedeutung von Fachlichkeit und Fachbereichsverbindungen in der von wesentlich ‚mehr als Fachlichkeit‘ bestimmten schulischen Realität im ersten Zyklus gelegt.

3.1 Aufgaben der Lehrperson im Transversalen Unterrichten und damit verbundene Herausforderungen

In den eher ergebnisoffenen und beiläufig ausgerichteten Settings im Rahmen der „Eigenzeit“ und des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ sind eine anregungsreiche Gestaltung der schulischen Umgebung und eine breite Palette an Angeboten, die die Kinder zu vielfältigen Aktivitäten animieren, entscheidend: Es ist daher zum einen die Aufgabe der Lehrperson, Elemente des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ aber auch die Angebote der „Eigenzeit“ im Hinblick auf ihre Potenziale für unterschiedliche Entwicklungs- und Fachbereiche sowie auf fach- und entwicklungsbereichsverbindende Aspekte gezielt auszuwählen bzw. zu analysieren.¹⁸ Zum anderen gilt eine professionelle Lernbegleitung als eine der wesentlichen Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse (vgl. Hamre/Pianta/Downer/DeCoster/Mashburn 2013) und als wichtiges Merkmal der Prozessqualität von frühpädagogischen Bildungseinrichtungen (Viernickel/Schwarz 2009). Die Lernbegleitung soll die Kinder zu weiterführenden (Denk-)Schritten und zu einer Verbalisierung derselben anregen. In diversen Studien wird diesbezüglich die Qualität der verbalen Interaktion (beispielsweise des *sustained shared thinking*), die sich beispielsweise durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter zeigt, als ausgesprochen bedeutsam hervorgehoben (Sylva/Melhuish/Sammons/Siraj-Blatchford/Taggart 2004). Eine so verstandene Lernbegleitung findet jedoch – wie Studien zur Unterrichtspraxis in Kindergärten zeigen – eher selten statt: Die Unterstützung beschränkt sich oft auf disziplinarische und organisatorische oder auf enge inhaltliche Anweisungen (vgl. für viele Herger 2013; König 2009; Streit 2016). Die Lernbegleitung in diesen Settings ist vor allem auch deshalb besonders anspruchsvoll, da die Angebote bzw. der Erfahrungsraum oftmals vielfältige Tätigkeiten der Kinder anregen und zulassen und sich diese in alltäglichen und nicht fachspezifischen Handlungsweisen zeigen. Eine wesentliche Aufgabe im Rahmen

18 Beispiele von solchen Analysen (exemplarisch für materialbasierte Angebote im Rahmen der Eigenzeit) finden sich unter www.kunsttrifftmathe.ch.

einer Transversalen Lernbegleitung (vgl. dazu ausführlich Blum et al. [in Vorbereitung]) ist es, die Kinder zu beobachten, d.h. festzustellen, welche Fragen sie beschäftigen und welchen Herausforderungen sie sich stellen.¹⁹ Die Beobachtungen der kindlichen Aktivitäten werden im Hinblick auf ihre vielfältigen Potenziale für Lernprozesse in unterschiedlichen Entwicklungs- und Fachbereichen ‚fachbereichs- und entwicklungsbereichsvorgreifend‘ interpretiert (vgl. de Sterke et al. [in Vorbereitung]) und – wenn sinnvoll – mit gezielten fachbereichs- oder entwicklungsbereichsspezifischen Inputs unterstützt. In diesem Prozess der Transversalen Lernbegleitung spielen auch Aufgabenstellungen oder Inputs eine zentrale Rolle, in denen die Lehrperson Fach- oder Entwicklungsbereiche gezielt lernförderlich aufeinander bezieht. Auf diese Weise wird – ausgehend von (fach- und entwicklungsbereichs)indifferenten Tätigkeiten bzw. alltäglichen Handlungsweisen der Kinder – ein fachliches Denken angebahnt und es werden Lernprozesse in verschiedenen Entwicklungs- und Fachbereichen angeregt (vgl. Blum et al. [in Vorbereitung]).²⁰

Aus den Ausführungen wird ersichtlich, dass Transversales Unterrichten in diesen Grundarrangements die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrperson voraussetzt, das Potenzial der zunächst fachindifferenten ‚umgänglich-alltäglichen‘ Handlungsweisen der Kinder ‚fachbereichs- und entwicklungsbereichsvorgreifend‘ zu erkennen und zu beurteilen. Dies bedingt die Fähigkeit differenzierter Situationswahrnehmung und -analyse (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011) bzw. eine professionelle Deutungskompetenz (Kieselhorst/Brée/Neuss 2013). Im Transversalen Unterrichten ist es zudem erforderlich, dass sich der Fokus der Lehrperson – je nach Tätigkeitsverlauf der Kinder – flexibel zwischen verschiedenen Fach- und Entwicklungsbereichen ‚hin und her bewegt‘ und dass sie in der Lage ist, lernförderliche Bezüge zwischen unterschiedlichen Fach- und Entwicklungsbereichen zu erkennen und herzustellen.

Gerade der Umgang mit den Herausforderungen einer Transversalen Lernbegleitung in offenen Settings verlangt von Lehrpersonen des Zyklus 1 ein hohes Mass an Flexibilität, Offenheit, Reflexivität und eine forschende Gesamthaltung. Um den unterschiedlichen Kindern in den offenen Settings Lernwege und Bildungsgelegenheiten anbieten zu können, ist daher eine grundlegende und für diese Stufe spezifische pädagogische Haltung der Lehrperson erforderlich. Diese muss zum einen offen sein für die Aneignungs- und Erfahrungswege der Schüler*innen, diese erkennen und akzeptieren und sie in ihrer Eigenlogik und Bedeutung verstehen (vgl. dazu Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008); zum anderen muss sie im

19 Wie anforderungsreich sich Lernbegleitung in offenen Settings gestaltet, zeigen beispielsweise die Arbeiten von Wood (2009).

20 Ausgewählte Transversale Unterrichtsverläufe in offenen Settings – die auf die Fachbereiche „Mathematik“ und „Bildnerisches Gestalten“ fokussieren – finden sich unter www.kunststrifftmathe.ch.

Hinblick auf unterschiedliche im Zentrum stehende ‚Fachlichkeiten‘ und Entwicklungsbereiche kompetent und in der Lage sein, ihre jeweiligen ‚Fach- und Entwicklungsbereichsbrillen‘ im Unterrichtsverlauf flexibel zu wechseln und aufeinander zu beziehen.

Dass diese (oftmals) individuelle, adaptive und situative Transversale Lernbegleitung ausgesprochen anspruchsvoll ist und – nur schon durch die notwendigerweise langen Verweildauern beim einzelnen Kind oder bei der Kindergruppe – nicht immer in der ‚idealtypisch‘ beschriebenen Form vollumfänglich umsetzbar ist, liegt auf der Hand. Eine ähnliche, jedoch nur fachlich gebundene Perspektive teilen auch Wildgruber und Becker-Stoll (2011): Fachliches „Wissen in offenen Situationen einzusetzen, die pädagogische Umsetzung mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln und die individuellen Bedürfnisse des Kindes mit Lernzielen zu verbinden, stellt einen wesentlich höheren Anspruch dar als curricular vorzugehen“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 73f.)

Neben den eher ergebnisoffen angelegten Settings im Rahmen der „Eigenzeit“ oder des „Lebens- und Erfahrungsraumes“ spielen im Transversalen Unterrichten auf der Zielstufe jedoch auch Unterrichtsumgebungen eine wesentliche Rolle, in denen – auch in ergebnisorientiert-systematischer Weise – Themen, zu denen ein lebensweltlicher Bezug hergestellt werden kann, an die Kinder herangetragen werden, die ihnen sonst (zumindest teilweise) verschlossen blieben (vgl. Abschnitt 2.1.1). Die Rolle der Lehrpersonen im Grundarrangement „Unterrichtsumgebung“ wird nachfolgend ausgeführt: In der konkreten Umsetzung und auch in Lehrmitteln (beispielsweise in für die Stufen typischen Themenmappen oder sogenannten „fächerübergreifenden“ Unterrichtswerkstätten) zeigt sich Unterricht gerade in themenorientierten Unterrichtsumgebungen oftmals als eine Art ‚Brainstorming‘, bei dem willkürlich erscheinende und belanglose Einzelaspekte und -aktivitäten zu einem Thema (beispielsweise zum Thema „Apfel“: Most herstellen, Apfelleder singen, Apfelkerne zählen) additiv aneinandergereiht werden (vgl. z.B. Di Giulio/Künzli David/Defila 2008). Auf diese Weise bleiben die Fachbereiche isoliert nebeneinanderstehen, der Bezug zur Lebenswelt bleibt fraglich und die entscheidende integrative Denkleistung wird – sofern die Teile überhaupt einen Zusammenhang haben – den Kindern überlassen (Rommel 2001). Eine weitere Problematik ist, dass in solchem Unterricht „die fachwissenschaftlichen Potenziale [der beteiligten Fachbereiche] zur Orientierung in der gegenwärtigen Welt [...] gar nicht abgerufen [werden]“ (Pandel 2001, 14) und oftmals hinter den erreichten Stand in den einzelnen Fachbereichen zurückfallen. In Bezug auf die Planung und die Durchführung von Unterrichtsumgebungen ist es daher eine entscheidende Aufgabe der Lehrperson, die Themen für die Kinder in einen sinnstiftenden Zusammenhang zu bringen und sie dabei zu unterstützen, die bearbeiteten Inhalte mit bereits vorhandenen Erfahrungen zu verbinden „oder auf Künftiges hinzuweisen, d.h. Ereignisse, Aktivitäten und Wissen in eine mehr

oder weniger kontinuierliche Lernerfahrung einzubinden“ (Pramling Samuelson/ Pramling 2017, 36; Mercer 2008). Grundlegend ist diesbezüglich eine fundierte (Sach-)Analyse aus der Perspektive unterschiedlicher Fach- und Entwicklungsbereiche sowie mit Blick auf mögliche, gewinnbringende Verbindungen; diese soll es wiederum erlauben, eine an Bildungszielen orientierte Leitfrage bzw. Problemstellung zu erarbeiten (beispielsweise „Sammeln = Sammeln? Warum sammeln wir?“), an der im Unterricht in ‚spezifischen‘ und ‚verbindenden‘ Lerneinheiten systematisch aufbauend gearbeitet wird und die einen roten Faden durch die Unterrichtsumgebung zieht.

Aufgrund dieser lediglich skizzierten Überlegungen lässt sich insgesamt doch festhalten, dass Lehrpersonen in der Gestaltung Transversalen Unterrichtens in ganz besonderem Masse mit Komplexität, Offenheit, Viel- und Mehrdeutigkeit sowie sich widersprechenden Anforderungen umgehen können müssen (vgl. auch Robert Bosch Stiftung 2011). Hier setzt der institutsspezifische Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ des Instituts Kindergarten-/Unterstufe an und bereitet die Studierenden in ausgewiesenen studienbereichsverbindenden und weitgehend interdisziplinär ausgebrachten Lehrveranstaltungen – die komplementär zu den fachspezifischen Studienbereichen angelegt sind (vgl. unten) – auf diese für den Zyklus 1 zentrale Art der Unterrichtsgestaltung vor. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zur stufenspezifischen Professionalisierung der Studierenden geleistet werden.

3.2 Der Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“

Im institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW arbeitet seit 2010 ein inter- und transdisziplinäres Team aus Lehrpersonen sowie Lehrenden aus Erziehungswissenschaft und unterschiedlichen Bereichen der Fachdidaktik zusammen (vgl. Künzli David/Brunner/Müller 2016). Zu den Aktivitäten des Studienschwerpunkts gehören die (Weiter-)Entwicklung der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Transversalen Unterrichtens, die Ausbringung der Module in vielfältigen Fächerkombinationen und Vertiefungen sowie nicht zuletzt die Planung und die Erprobung konkreter Unterrichtsbeispiele gemeinsam mit Lehrpersonen in transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekten (Widorski/Künzli David/Valsangiacomo 2014; vgl. www.mathetrifftkunst.ch).

In einem dreijährigen, einphasigen Bachelorstudiengang Studiengang werden die Studierenden als sogenannte ‚Generalistinnen‘ und ‚Generalisten‘²¹ für den Unterricht im Zyklus 1 ausgebildet. In diesem weitgehend modularisierten Studi-

21 Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule werden vielerorts als ‚Generalistinnen‘ und ‚Generalisten‘ bezeichnet, weil sie Unterricht in allen Fachbereichen bzw. im Fall von Lehrpersonen im Zyklus 1 im Hinblick auf alle Fachbereiche erteilen. Im Gegensatz dazu gelten Fachlehr-

um nehmen Veranstaltungen in allen auf die schulischen Fachbereiche bezogenen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken einen grossen Raum ein. Die Studienzeit, die für jedes einzelne Studienfach zur Verfügung steht, ist damit jedoch ziemlich begrenzt (vgl. Burren/Lüscher/Künzli David 2018). Die Stärkung der Fachwissenschaften und -didaktiken der letzten Jahre auch in Studiengängen des Kindergartens und der Primarschule und die damit verbunden in der Regel disziplinär, d.h. einzelfachlich sozialisierten Lehrenden in den einzelnen Studienfächern bieten für einen Studiengang für Lehrpersonen des Zyklus 1 zahlreiche Chancen, aber auch Herausforderungen: Damit die Studierenden ihr Studium nicht als additives, ‚verinselt‘ Nebeneinander von einzelnen Studienfächern mit vielfältigen und unter Umständen gar widersprüchlichen Begrifflichkeiten und Konzepten erfahren, müssen Fragen der Kohärenz der Studienbereiche untereinander vermehrt in den Blick genommen werden (vgl. Bachmann et al. in diesem Band). Der Studiengang sollte es ermöglichen, die Studienbereiche im Hinblick auf die Professionalität sowie ein damit verbundenes positiv konnotiertes Selbstverständnis als Lehrperson für den ersten Zyklus integrieren zu können. Mit dem institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ wird versucht, diesem Anliegen Rechnung zu tragen:

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde ersichtlich, dass Transversales Unterrichten u.a. fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen seitens der Lehrpersonen erfordert – dies zum einen, um die Kinder in die Erkenntnisweisen der jeweiligen Fachbereiche einzuführen und ihnen zentrale Konzepte für deren Welterschliessung zugänglich zu machen (Geiss/Issler/Kaenders 2016), und zum anderen, um das fachliche Potenzial, das in den zunächst fachindifferenten Tätigkeiten der Kinder steckt, erkennen und fördern zu können. Fachlichkeit sowie ein Bewusstsein der Unterschiedlichkeit der ‚Weltzugänge‘ der einzelnen Fachbereiche und damit ein Verständnis für deren Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster (Liebau/Huber 1985) sind also gerade für Lehrpersonen dieser Stufe unabdingbar. In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts stellt sich aber zusätzlich die Anforderung, die einzelnen Fachbereiche im Hinblick auf die Bearbeitung komplexer, lebensweltlich relevanter, nicht inhärent fachlich gerahmter Fragestellungen für die Kinder sinnstiftend aufeinander zu beziehen. Die Herausforderung besteht darin, eine wirkliche Integration der verschiedenen fachlichen und lebensweltlichen Erkenntnisse, Perspektiven und Deutungsmuster bei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und nicht lediglich ein additives ‚Wissens-Agglomerat‘ zu kreieren. Das bedeutet, Zusammenhängendes in eine Verbindung zu bringen, Unvereinbares in einem Spannungsverhältnis zu lassen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen

personen als Spezialistinnen und Spezialisten (vgl. Burren et al. 2018; Künzli David/Bertschy/Leonhard/Müller 2020).

fachlichen Herangehensweisen und zwischen lebensweltlichen und fachlichen Deutungsmustern erahnbar werden zu lassen (Rommel 1999).

Um die Studierenden auf diese Anforderungen vorzubereiten, ist der instituts-spezifische Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ nur komplementär und in Kombination mit den unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und weiteren Studienfächern zu denken und zu konzipieren. Er baut auf den Kompetenzen, die die Studierenden in den einzelnen Studienfächern erwerben, auf und führt diese weiter, indem das Verständnis für die Bedeutung von Fachlichkeit sowie für die Unterschiedlichkeit der Weisen der Welterschliessung der Fachbereiche gestärkt wird. Mit dem Konzept des Transversalen Unterrichtens werden diese Kompetenzen in einen Denkhorizont für Unterrichtsgestaltung, der für die Stufe spezifisch ist, eingebunden. So erhebt der institutionelle Studienschwerpunkt den Anspruch, eine Kohärenzstiftende Klammer um den gesamten Studiengang zu bilden (vgl. Abschnitt 4).

Fachbereichskonzepte

Da Transversaler Unterricht nur angemessen geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann, wenn – über fachdidaktisches Wissen hinaus – der ‚Kern‘ der Fachbereiche verstanden wurde, d.h. wenn die spezifischen Denk- und Arbeitsweisen, der Gegenstandsbereich, relevante Wissensbestände (Theorien, Konzepte, Grundannahmen, Systematiken etc.) und der Beitrag der Fachbereiche zu übergeordneten Zielen von Bildung erkannt werden, ist die „Selbstreflexivität“ der Studienfächer (Bastian/Combe 2007, 53) ausgesprochen wichtig (vgl. dazu die Beiträge in Teil 2 dieses Bandes). Fachspezifika lassen sich insbesondere über Fachvergleiche herausarbeiten. Solche Fachvergleiche setzen aber voraus, dass es Gemeinsamkeiten zwischen den Fachbereichen gibt, die Ausgangspunkt des Vergleichs und damit Vergleichskriterium sind (vgl. auch Rotter/Bressler 2020). Konstituierende Elemente von Fachbereichskonzepten sollen diesen Vergleich ermöglichen und den Studierenden in den Veranstaltungen zum „Transversalen Unterrichten“ dabei helfen, die fachwissenschaftlichen Perspektiven der Studienfächer systematisch miteinander zu vergleichen und in eine pädagogisch-didaktisch relevante Beziehung zu bringen – dies zum einen, um die Spezifik der Fachbereiche herauszuarbeiten und so die Fachbereichskonzepte der Studierenden zu schärfen; zum anderen, um vielfältige Formen von Fachbereichsverbindungen systematisch zu erkunden. Im interdisziplinären Austausch von Hochschullehrenden über die Studienfächer hinweg wurden bisher die folgenden Elemente von Fachbereichskonzepten als Vergleichskategorien herausgearbeitet:

- Übergeordnete Ziele (d.h. Bezug zu Bildungszielen) des Fachbereichs;
- Bezugsdisziplinen²² des Fachbereichs (beispielsweise Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ → Biologie, Geografie, Philosophie etc.; Fachbereich „Deutsch“ → Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft);
- (epistemischer) Hintergrund dieser Bezugsdisziplinen:
 - Erkenntnisgegenstand (Welche Fragen an die Welt werden zu beantworten versucht bzw. welche Fragen können legitimerweise an die Bezugsdisziplinen gestellt werden?), den die Bezugsdisziplinen in den Blick nehmen;
 - erkenntnisgenerierende Prozesse/Modi der Weltbegegnung der Bezugsdisziplin(en) in Bezug auf Produktion und Ausdruck sowie auf Rezeption (Wie kommen/kommt die Bezugsdisziplin (en) zu Erkenntnis?);
 - Geltungsanspruch (Wahrheit, Richtigkeit, Angemessenheit, ...) der Erkenntnisse und Art des Wissens (Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen, ...) und Könnens;
- grundlegende Wissensbestände/Erkenntnisse²³ (Leitbegriffe, -theorien, -konzepte, -modelle) dieser Bezugsdisziplinen.

Die vergleichende Auseinandersetzung mit den Fachbereichskonzepten soll bei den Studierenden eine wissenschaftstheoretische Selbstverortung von Fachbereichen (als Bestandteil des Professionswissens von Lehrpersonen) unterstützen und den dafür notwendigen wiederholten Wechsel zwischen einer „beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive“ (Dressler 2018, 310) in Bezug auf die spezifischen Weltzugänge der Fachbereiche fördern.

Interdisziplinär ausgebrachte Module

Das in den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“ vermittelte theoretisch-konzeptionelle Wissen erlangt insbesondere in seiner analytischen Funktion zur Reflexion eigener Erfahrungen und Überzeugungen sowie zu den im Seminar erstellten eigenen und fremden Unterrichtsplanungen Bedeutung. Darüber hinaus lässt es sich als Orientierungswissen zur Begründung des pädagogischen Handelns im Kontext des Transversalen Unterrichtens in Wert setzen. Neben einem Verständnis für Transversales Unterrichten als Spezifikum des Zyklus 1 und insbesondere für die Bedeutung von Fachlichkeit in einem selten nach Fachbereichen konstituierten Unterricht benötigen die Studierenden einen Einblick in die konkrete Planung und Durchführung Transversalen Unterrichtens sowie die Gelegenheit, ihr fachbereichsspezifisches und -didaktisches Wissen für die Gestaltung stufenspezifischer Transversaler Bildungsgelegenheiten

22 Nachfolgend werden unter dem Begriff „Bezugsdisziplinen“ nicht nur wissenschaftliche Disziplinen, sondern auch andere Bezugsfelder von Fachbereichen wie z.B. Sport oder Künste, verstanden als gesellschaftliche Teilsysteme, gefasst.

23 Bruner (1970) nennt dies die „fundamentalen Ideen des Fachbereichs“.

aufeinander zu beziehen und fruchtbar zu machen. Die Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“ werden aus diesem Grunde durch ein interdisziplinäres Team aus Vertretenden unterschiedlicher Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft ausgebracht (vgl. Künzli David et al. 2016). Ziel der Veranstaltungen ist es insgesamt, bei den Studierenden ein Bewusstsein für die hohen Anforderungen an einen solchen Unterricht – insbesondere auch im Hinblick auf Fachlichkeit – zu fördern und ihnen Instrumente an die Hand zu geben, damit sie Transversale Lerngelegenheiten in ihrem Unterrichtsalltag erkennen, analysieren und gezielt planen können, in denen sich die Fachverbindungen nicht an der inhaltlichen Oberfläche der (Unterrichts-)Themen bewegen. Dass diesbezüglich eine enge Verzahnung mit dem Bereich der Berufspraktischen Studien sehr förderlich wäre, spricht für sich (vgl. dazu Leonhard in diesem Band).

4 Fazit und Ausblick

In den Arbeiten im institutsspezifischen Studienschwerpunkt „Transversales Unterrichten“ wurden Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen aufgenommen, die auch in diesem Beitrag ihren Niederschlag finden:

- a) eine konzeptionelle Klärung
 - des Verhältnisses zwischen ‚alltäglichem Umgang‘, lebensweltlich bedeutsamen Themen und Prozessen der kindlichen Entwicklung einerseits und den Fachbereichen, einzeln oder verbunden, andererseits;
 - in einem sowohl ergebnisoffen-beiläufigen als auch ergebnisorientiert-systematischen Modus der Lernbegleitung;
 - bei einer direkten Steuerung des kindlichen Handelns durch die Lehrperson sowie einer indirekten Steuerung durch die sorgfältig kreierte soziale oder zeitliche Unterrichtsstruktur bzw. durch die ‚Dingwelt‘ in und um die Schule;
- b) die Entwicklung einer darauf bezogenen Unterrichtskonzeption für den gesamten Zyklus 1, die sowohl der Tradition des Kindergartens als auch der Tradition der Primarunterstufe Rechnung trägt;
- c) die Entwicklung der Modulgruppe „Transversales Unterrichten“,
 - die die Studierenden darin unterstützen soll, die in den fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgerichteten Studienbereichen erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung Transversalen Unterrichts fruchtbar zu machen, und
 - die damit eine Klammer um die unterschiedlichen Studienbereiche bildet, die kohärenzstiftend wirkt und (hoffnungsfroh) einen Beitrag zur Professionalität und zu einem damit verbundenen positiv konnotierten Selbstverständnis der Studierenden leisten soll.

Im Vergleich mit Studiengängen, in denen ausschliesslich Fachlehrpersonen ausgebildet werden, und auch im Vergleich mit solchen, in denen Lehrpersonen in mehreren Fachbereichen für die Gestaltung von Fachunterricht ausgebildet werden, ist es in einem Studiengang für Lehrpersonen des Zyklus 1 besonders wichtig, dass sich die Lehre in den unterschiedlichen Studienfächern an geteilten Vorstellungen orientiert (Steinmann/Oser 2012), ohne in eine ‚*unité de doctrine*‘ zu verfallen. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Spezifika der Unterrichtsgestaltung als auch im Hinblick auf ihre bildungstheoretischen Grundlagen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Fachsprache ist ein Desiderat: Das Konzept des Transversalen Unterrichts bzw. der entsprechende institutsspezifische Studienschwerpunkt und die damit verbundene interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden unterschiedlicher Studienfächer bieten hierfür eine grosse Chance. Denn der direkte Austausch der Lehrenden über die Disziplin- bzw. Studienfachgrenzen hinaus begünstigt die Reflexivität in Bezug auf die eigene Fachkultur. Das Verständnis der Spezifik des eigenen Studienfachs, aber auch von dessen Grenzen und somit des Beitrags zur Professionalisierung von Generalistinnen und Generalisten bzw. von Lehrpersonen des Zyklus 1 kann eine Grundlage bieten zur Entwicklung eines gemeinsamen Professionsverständnisses und zur Entwicklung einer geteilten Fachsprache. Eine solche Selbstreflexivität der Studienbereiche ist im Idealfall auch auf der Ebene der eher fachspezifisch sozialisierten Hochschullehrenden zu institutionalisieren – durch einen systematischen Austausch zwischen den Disziplinen im Rahmen einer spezifischen Kooperationskultur unter Lehrenden und Lernenden (vgl. dazu Bastian/Combe/Rabenstein 2002; Herzmann 2001). Der institutsspezifische Schwerpunkt „Transversales Unterrichten“ richtet sich damit – nicht zuletzt auch hinsichtlich der Frage der Nachwuchsförderung – auf eine erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Kooperation, die die Reflexivität aller Beteiligten in Bezug auf ihre je spezifischen fachlichen Sozialisationen erhöht, indem sie zu einer Explizierung der eigenen Routinen des Denkens und Handelns herausfordert und diese damit mit anderen Disziplinen sowie mit der Handlungspraxis von Lehrpersonen vergleicht und kontrastiert.

Die Etablierung des institutsspezifischen Schwerpunkts soll dazu beitragen, dass der hohe Anspruch an Unterricht im Zyklus 1 sichtbarer wird und die Lehrpersonen diesen Anspruch selbstbewusst auch als Teil ihrer Professionalität reklamieren. So soll erreicht werden, dass Lehrpersonen des ersten Zyklus ein positiv konnotiertes Selbstverständnis als *Spezialistinnen und Spezialisten für die Gestaltung von Unterrichtssettings zur Anregung und Unterstützung komplexer, umfassender Bildungsprozesse von Kindern zwischen vier und acht Jahren* erwerben. Auf diese Weise könnte gerade das Transversale Unterrichten zum identitätsstiftenden Konzept für Lehrpersonen des Zyklus 1 werden.

Um die Anforderungen, die sich in der Gestaltung Transversalen Unterrichtens stellen, zu bewältigen, und damit verbunden die eigene pädagogische Praxis kontinuierlich „weiterzuentwickeln, ist [...] Reflexionswissen erforderlich, das entsteht, wenn implizites Handlungswissen, also das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht), bewusst oder explizit gemacht wird und damit überhaupt erst Gegenstand des Nachdenkens, der Diskussion und des Theorie-Praxis-Vergleichs werden kann“ (von Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, 29f.). Aus diesem Grunde wäre eine Etablierung des Konzepts des Transversalen Unterrichtens im Sinne iterativer Bildung (Kraus 2017) auch in der Lehrer*innenweiterbildung wünschenswert. Damit verbunden stellen sich Fragen der transdisziplinären Zusammenarbeit mit dem Professionsfeld – bis hin zum gemeinsamen Ausloten neuer unterrichtlicher Formate, die den Wissenstransfer nicht einseitig gestalten (von der Forschung bzw. der Hochschule in das Professionsfeld): Um mit dem Konzept des Transversalen Unterrichtens einen Beitrag zur Entwicklung einer Didaktik des Zyklus 1 im Bildungssystem unterstützen zu können, muss diese durch das Professionsfeld als relevant und als anschlussfähig an die bestehende Praxis, als deutungsmächtig im Hinblick auf die Analyse derselben und als vielversprechend für ihre Weiterentwicklung im Sinne des bildungspolitischen Auftrags des Lehrplans 21 erachtet werden. Wie der vorliegende Band und insbesondere auch die Ausführungen in diesem Beitrag zeigen, stellt sich die Hochschule dieser Herausforderung und begründet theoretisch, warum es – wie das Professionsfeld längst weiss – in einem Unterricht für den gesamten Zyklus 1 um mehr als Fachlichkeit geht – um viel mehr.

Literatur

- Alfieri, L., Brooks, P. J. & Aldrich, N. J. (2011): Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? In: *Journal of Educational Psychology*, 103. Jg. (H. 1), 1-18.
- Balluseck, H. von & Nentwig-Gesemann, I. (2008): Wissen, Können, Reflexion – Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra – Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 32. Jg. (H. 3/4), 28-32.
- Bastian, J. & Combe, A. (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*. Opladen: Budrich, 49-61.
- Bastian, J., Combe, A. & Rabenstein, K. (2002): Wissenschaftspropädeutik und Projektunterricht. In: J. Asdonk, H. Kroeger, G. Strobl, K.-J. Tillmann & J. Wildt (Hrsg.), *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz, 71-81.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 100-150.
- Benner, D. (2015): Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg. (H. 4), 481-496.
- Blum, K., Brütsch, G., Garcia, St., Künzli David, Ch., Streit, Ch. & Wyss, B. (in Vorbereitung): Begleitung früher Lernprozesse in offenen Unterrichtsettings im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Transversalität. In: A. Zaugg, P. Chiavaro, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner,

- C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), Individualisierung im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Münster: Waxmann.
- Blumenberg, H. (1980): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, J. S. (1970): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Cornelsen.
- Burren, S., Lüscher, M. & Künzli David, Ch. (2018): Professionalisierung von Generalist/innen? Spannungsfelder einer fachlich strukturierten Hochschulausbildung und einer vorfachlich angelegten Unterrichtspraxis von Lehrpersonen in der Schuleingangsstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11. Jg. (H. 2), 301-314.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Annäherung an das Verstehen im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1. Jg., 221-230.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz] (2016): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: D-EDK.
- Dewey, J. (1985/1910): *The Middle Works, 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays, 1910–1911*. Ed. by J. A. Boydston. Intr. by H. S. Thayer/V. T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2000/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Übers. von E. Hylla. Hrsg. von J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dressler, B. (2007): Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen. In: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 28. Jg. (H. 3-4), 249-262.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Budrich, 183-202.
- Dressler, B. (2018): Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 293-315.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung jenseits pädagogischer Theoriebildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 183-220.
- Dubach, S. & Kretz, M. (in Vorbereitung): Formen von Fachbindungen im Transversalen Unterrichten. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Duncker, L. (1995): Mit anderen Augen sehen. Zur Aktualität des Prinzips der „Mehrperspektivität“. In: *Die Deutsche Schule*, 87. Jg. (H. 4), 421-433.
- Duncker, L. (2010a): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: G. E. Schaefer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen, 26-37.
- Duncker, L. (2010b): Gegensätze und Spannungsfelder moderner Grundschuldidaktik. In: D. Kauschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach: Link, 336-360.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für die Weiterbildungsinitiative WiFF. München: DJI.
- Geigle, M. (2005): Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht. Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie. Hamburg: Dr. Kovac.
- Geiss, P., Issler, R. & Kaenders, R. (2016): Fachkulturen in der Lehrerbildung. Einleitung. In: P. Geiss, R. Issler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Göttingen: V&R unipress, 11-17.
- Giulio, A. Di, Künzli David, Ch. & Defila, R. (2008): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen – Zum Profil von Lehrkräften. In: I. Bormann & G. de Haan

- (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 179-197.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T, DeCoster, J. & Mashburn, A. J. (2013): Teaching through Interactions. Testing a developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113. Jg. (H. 4), 461-487.
- Heitger, M. (1998): Bildung durch den Unterricht – Verschleierte Utopie und problematische Notwendigkeit. In: J. Rekus (Hrsg.), *Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft*. Weinheim: Juventa, 15-25.
- Herger, K. (2013): Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe während offener Unterrichtssequenzen. In: E. Wannack, E., S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12- Jährige – Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann, 172-180.
- Herzmann, P. (2001): *Professionalisierung und Schulentwicklung: Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Huber, L. (2009): Fachunterricht und Fächerübergreifender Unterricht. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh, 398-411.
- Hügli, A. (2012): Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen. In: A. Hügli, A., Chiesam C. & Hilmer, B. (Hrsg.), *Studia Philosophica*, Vol. 71. Jahrbuch der Schweizerischen Philosophischen Gesellschaft. Basel: Schwabe, 155-180.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008): *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Wolters-Kluwer.
- Kieselhorst, M., Brée, St. & Neuss, N. (2013): *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse – Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Klafki, W. (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: S. Popp (Hrsg.), *Grundrisse einer humanen Schule*. Innsbruck: Studien-Verlag, 41-57.
- Kluczniok, K., Roßbach, H.-G. & Große, Ch. (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: A. Diller, H.-R. Leu, H.-R. & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule trägt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 133-152.
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In: H. Ch. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 13-67.
- Koller, H.-Ch. (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, A. (2009): *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konrad, F.-M. (2017): Zur bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit im Kindergarten. In: P. Erath, F.-M. Konrad & M. Rossa (Hrsg.), *Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-30.
- Kraus, K. (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35. Jg. (H. 2), 287-300.
- Künzli, R. (2001): Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg. (H. 3), 405-414.

- Künzli David, Ch. & Aerni, M. (2015): Praktische Arbeit – Einleitender Kommentar zur kindergartenspezifischen Konzeption von Spiel- und Lernumgebungen. In: Bildungsraum Nordwestschweiz, Arbeitsgruppe Kindergarten/Primar (Hrsg.), Orientierungspunkte Kindergarten. Solothurn: Bildungsraum Nordwestschweiz, 29-51.
- Künzli David, Ch., Andreotti, J., Bertschy, F. & Schmid-Bürgi, K. (2020): Eigenzeit, Unterrichtsumgebung und Lebens- und Erfahrungsraum – Unterricht im 1. Zyklus neu definiert. In: Zeitschrift 4-8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 11. Jg. (H. 8), 38-39.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Leonhard, T. & Müller, Ch. (2020): Universaldilettant*in, defizitäre/r Generalist*in? – Herausforderungen für die Lehrkräftebildung. In: journal für lehrerInnenbildung. Themenheft Lehrer*innenbildung für die Primarstufe, 20. Jg. (H. 3), 88-95.
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016): Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg. (H. 1), 21-27.
- Laewen, H. J. (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: H. J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, 33-69.
- Lammers, A. (1998): Zur Möglichkeit und Notwendigkeit fach-überschreitenden Unterrichts. In: J. Rekus (Hrsg.), Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim: Juventa, 193-212.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kultur der Fächer. Neue Sammlung, 25. Jg., 314-339.
- Liegle, L. (2013): Frühpädagogik, Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, E. (2004): Philosophieren mit Kindern als elementare Kulturtechnik. In: H. J. Müller & S. Pfeiffer (Hrsg.), Denken als didaktische Zielkompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7-18.
- Maurer, F. (1993): Die Wahrheit der Phänomene. Über ästhetische Wahrnehmung als Welthingabe. In: L. Duncker, F. Maurer & G. E. Schäfer (Hrsg.), Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vass, 17-32.
- Mercer, N. (2008): The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. Journal of the Learning Sciences, 17. Jg. (H. 1), 33-59.
- Nohl, A.-M. (2013): Sachen und Bildung – Perspektiven einer Didaktik der Dinge. In: H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48-62.
- Pandel, H. J. (2001): Fachübergreifendes Lernen – Notwendigkeit oder Artefakt? Online unter: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/pandel.htm>.
- Pramling Samuelsen, I. & Pramling, N. (2017): Vorschuldidaktik für das spielend-lernende Kind. In: P. Erath, F.-M. Konrad & M. Rossa (Hrsg.), Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-42.
- Rekus, J. (1996): Zur Einheit von fachlichen und fachüberschreitenden Bildungsaufgaben im Unterricht. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 14. Jg. (H. 3), 205-219.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg. (H. 5), 725-743.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Röhner, Ch. (2009): Kinder zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung oder: Verpasste Chancen im Übergang von Elementar- zum Primarbereich. In: H. de Boer & H. Deckert-Peace-

- man (Hrsg.), *Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-70.
- Rommel, H. (1999): Fächerverbindender Unterricht und wissenschaftstheoretische Reflexionen. Didaktische Konsequenzen für eine moderne Allgemeinbildung. In: *Bildung und Erziehung*, 52. Jg. (H. 2), 217-235.
- Rommel, H. (2001): Wozu fächerverbindend unterrichten? Eine kritische Grundlagenreflexion zur „Einheit der Bildung“. In: *Pädagogische Rundschau* 55. Jg. (H. 3), 357-373.
- Roßbach, H.-G. (2010): Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*. München: DJI Fachforum Bildung und Erziehung, 75-90.
- Rotter, C. & Bressler, Ch. (2020): Unterrichtsfach und Lehrerhandeln. Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meser & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-127.
- Schäfer, G. E. (2006): Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: K. Steinhart, Ch. Büttner & B. Müller (Hrsg.), *Kinder zwischen drei und sechs*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 57-80.
- Schorch, G. (2007): *Studienbuch Grundschulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siraj-Blatchford (2007): Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking In: *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*. Vol. 1 (No. 2), 3-23.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgrösse in der Lehrerausbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Jg. (H. 4), 441-459.
- Sterke, E. J. de, Künzli David, Ch. & Bertschy, F. (in Vorbereitung): Jenseits des Fachprinzips? – ‚Umgang‘ und ‚Wissen‘ als Horizont einer Transversalen Perspektive auf Anfangsunterricht. In: *Zeitschrift für inter- und transdisziplinäre Bildung*.
- Streit, C. (2016): Wie Lehrpersonen Kinder in materialbasierten Settings begleiten und mathematische Lernprozesse anregen. In: S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Berlin: Springer, 161-174.
- Streit, C., Künzli David, Ch. & Hildebrandt, E. (2014): Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt, M. (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-31.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Tenorth, H.-E. (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: I. Goodson, St.Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau, 191-207.
- Ulfing, A. (1996): Lebenswelt und Reflexion. Anhang: Lebenswelt als Fundament der Wissenschaft. In: G. Preyer, G. Peter & A. Ulfing (Hrsg.), *Protosoziologie im Kontext. „Lebenswelt“ und „System“ in Philosophie und Soziologie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 55-80.
- Valsangiacomo, F., Widorski, D. & Künzli David, Ch. (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichtens. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 5. Jg. (H. 1), 21-39.
- Viernickel, S. & Schwarz, St. (2009): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Expertise. Berlin: GEW.

- Wannack, E. (2004): Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster: Waxmann.
- Welsch, W. (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Widorski, D., Künzli David, Ch., Valsangiacomo, F. (2014): Bildungstheoretisch begründete Konzeption fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. In: C. Schier & E. Schwinger (Hrsg.), Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschule und Universitäten Bielefeld: transcript, 303-318.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz, 60-76.
- Wood, E. (2009). Conceptualising a Pedagogy of Play: international perspectives from theory, policy and practice. In: Play and Culture Studies, 8. Jg., 166-189.

Fachlichkeit in zwei Praxen zur Geltung bringen

Beiträge der Berufspraktischen Studien zur fachlichen Professionalisierung von Lehrpersonen des Zyklus 1

1 Einleitung

Schul- und Berufspraktische Studien¹ bilden seit einigen Jahren neben den Fachwissenschaften und deren Didaktiken sowie dem erziehungswissenschaftlichen Studium einen eigenständigen akademischen Studienbereich, der sich gleichwohl noch traditionellen Ansprüchen und narrativen Rahmungen ausgesetzt sieht. Die in diesem Sammelband fokussierte Frage, wie die fachliche Bildung von Lehrpersonen des Zyklus 1 angesichts ‚nicht fachlicher‘ Unterrichtsanlässe – präziser: angesichts von Unterrichtsangelegenheiten, die nicht der Logik einzelner Fachbereiche, z.B. als Musik- oder Mathematikunterricht, folgen – zu denken und in einer Konzeption des Studiengangs zu gestalten ist, wird nachfolgend hinsichtlich des möglichen Beitrags der Berufspraktischen Studien diskutiert.

Den Ausgangspunkt des Beitrags bildet im folgenden zweiten Abschnitt zunächst die Darstellung grundlegender konzeptioneller Überlegungen zu einem eigenständigen Studienbereich Berufspraktischer Studien. Ausgehend von der Kritik an traditionellen Vorstellungen der Berufspraktischen Studien als ‚Anwendungsfeld zur Verbindung von Theorie und Praxis‘ skizziere ich eine Alternative, die es möglich macht, die Lehrer*innenbildung generell und die Berufspraktischen Studien im Besonderen systematisch und konzeptionell produktiv(er) zu fassen.

Die Fokussierung auf die zentrale Frage des Bandes nach der fachlichen Bildung von Lehrpersonen des Zyklus 1 und den generalistischen Erwartungen an diesen Personenkreis führt im dritten Abschnitt zur Darstellung der derzeit gültigen Gestaltungsprinzipien des Studienbereiches, die auf mehreren Ebenen bezüglich ihrer Chancen und Grenzen ausgearbeitet werden. Hier wird auch untersucht, wie unter diesen Gestaltungsprinzipien die zweifelsfrei auch an Lehrer*innen des Zyklus 1 zu stellenden fachlichen Ansprüche im Studienbereich der Berufspraktischen Studien manifest werden, welchen Anfechtungen sie ‚im Angesicht der

1 Im Folgenden wird der Schweizer Terminus „Berufspraktische Studien“ verwendet, der an unserer Hochschule auch die berufsbezogenen Studien schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden beinhaltet. Für die Studiengänge zum Lehrberuf ist ausserhalb der Schweiz für diesen Studienbereich der Begriff „Schulpraktische Studien“ oder „Pädagogisch-praktische Studien“ geläufiger. Die Grossschreibung kennzeichnet die Eigenständigkeit.

zielstufenspezifischen beruflichen Praxis² ausgesetzt sind und mit welchen institutionellen Herausforderungen der Studienbereich operiert. Im abschliessenden vierten Abschnitt wird gedankenexperimentell geprüft, welche Potenziale, aber auch welche Limitationen und Friktionen eine konsequente Ausrichtung auf die Leitfigur des Transversalen Unterrichtens, wie Künzli David und de Sterke sie in ihrem Beitrag skizzieren, für die Berufspraktischen Studien bereithielte.

2 Berufspraktische Studien als eigenständiger Studienbereich – konzeptionelle Überlegungen

Im Versuch, Berufspraktische Studien als eigenständigen akademischen Studienbereich zu konturieren (vgl. Košinár/Leineweber/Schmid 2016; Leonhard/Herzmann/Košinár 2021) sehen sich der Autor und seine Mitstreiter*innen nicht selten mit traditionellen Vorstellungen konfrontiert, die den Studienbereich einerseits zwar als unverzichtbares Element der Lehrer*innenbildung kennzeichnen, ihn andererseits jedoch in einer Anwendungslogik fassen, die wiederum dem traditionellen Narrativ der ‚Verbindung von Theorie und Praxis‘ folgt. Die heuristische Untauglichkeit des Letzteren ist in den vergangenen Jahren mehrfach kritisiert worden (Hackl 2014; Leonhard 2020; Schrittemser/Hofer 2012); gleichwohl bildet die dichotomische, polarisierende und priorisierende Figur, die ‚die Praxis‘ auf Kosten eines eigenständigen Wertes ‚der Theorie‘ als das eigentlich Entscheidende rahmt, oft noch den Hintergrund studentischer Kritik oder der Rückmeldungen von Praxislehrpersonen, die z.B. festhalten, die Studierenden seien zwar ‚theoretisch fit‘, hätten aber ‚keinen Rucksack praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten‘. Gegen diese Common-Sense-Vorstellung gilt es zu argumentieren, will man die als Studienleistungen² (sic!) kreditierten Anteile des Studiums zum Lehrberuf als akademischen Studienbereich konturieren und diesen in einen tragfähigen konzeptionellen Zusammenhang mit den anderen Studienbereichen bringen. Zugleich bildet das Bachelorstudium der einphasigen Lehrer*innenbildung einen formalen Rahmen, der es verunmöglicht, wie in zweiphasigen Systemen die Ansprüche elementarer berufspraktischer Handlungsfähigkeit z.B. an ein Referendariat zu delegieren, wie dies zumindest vor der Einführung der Praxissemester in Deutschland argumentativ möglich war (vgl. Leonhard 2021). Eine *erste* zwingende konzeptionelle Konsequenz in dieser Rahmung besteht also in der Anerkennung, dass Berufspraktische Studien sowohl die Möglichkeit grundlegender berufspraktischer Erfahrung und der Einlassung auf die Anfor-

2 Im Studiengang Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW wird der Studienbereich mit beachtlichen 48 von 180 ECTS-Punkten und damit mit mehr als 25% des Gesamtworkloads kreditiert.

derungen und Rationalitäten der beruflichen Praxis im Zyklus 1 als auch den Gewinn einer ersten Handlungssicherheit beinhalten. Die *zweite* konzeptionelle Konsequenz besteht jedoch darin, diese in der beruflichen Praxis und im Rahmen von Praktika stattfindenden Erfahrungsräume konzeptionell schlüssig als Teil eines akademischen Studiums zu denken und durch spezifische, auf diese Teilnahme an der beruflichen Praxis hin ausgerichtete Hochschulveranstaltungen einzubinden. Hier wie dort, also in der beruflichen Praxis in Kindergarten und Primarschule sowie in der akademischen Praxis der Hochschulen, stellen sich Fragen von Fachlichkeit, die im vorliegenden Beitrag vertieft untersucht werden.

Ausgehend vom Vorschlag Bernd Hackls, „den Umgang mit Theorie selbst als eine spezifische Praxis zu betrachten“ (Hackl 2014, 52, Hervorhebung im Original), entstand in den vergangenen Jahren eine alternative Argumentationsfigur, die sich auch im ersten Teil des Bandes bereits abbildet. Lehrer*innenbildung grundsätzlich in *mehreren* Praxen zu denken, die eine Teilhabe der Studierenden an eben-diesen als Grundvoraussetzung von Professionalisierungsprozessen fasst, etabliert sich zumindest im Fachdiskurs zunehmend als neue Rahmung lehrer*innenbildender Studiengänge (vgl. Leonhard 2018, 2020; Meister/Hericks 2021; Schneider/Cramer 2020; Schrittmesser/Hofer 2012).

Der heuristische und konzeptionelle Vorteil liegt auf der Hand: Man kann das Studium an der Hochschule als *eigene Praxis* neben der traditionell immer nur als *beruflich gedachten Praxis* positionieren, kann die spezifischen Teilpraxen einer Hochschule differenzieren und die jeweiligen Praktiken sowie deren spezifische Logiken oder Rationalitäten empirisch untersuchen und beschreiben. Man kann auch präzise fassen, was ‚Expertise‘ oder ‚Könnerschaft‘ in den jeweiligen (Teil-)Praxen ausmacht und wie sie erworben wird. Eine solchermassen gewandelte Rahmung speist sich aus praxistheoretischen Überlegungen (vgl. Hillebrandt 2014, 2015; Reckwitz 2003; Schäfer 2016; Schmidt 2012), die als sozial- und kulturwissenschaftliche Theorien in ihrer Fokussierung auf die *Praktik(en)* als „„kleinste Einheit“ des Sozialen“ (Reckwitz 2003, 290) bzw. *Praxen* als komplexe soziomaterielle Arrangements eine hohe Deutungskraft für eine gesellschaftliche Teilpraxis wie die Lehrer*innenbildung besitzen. Konzeptionell-programmatisch wird die Figur mindestens zweier Praxen in den Berufspraktischen Studien unseres Instituts in zwei Weisen zugespitzt und vereindeutigt: Die Gegenüberstellung der *beruflichen Praxis* (von Lehrpersonen) und einer *Hochschulpraxis*, die im Kern sowohl eine (disziplinär organisierte) *Wissenschaftspraxis* als auch eine *fachliche Praxis* (als ästhetische Praxis, sprachliche Praxis etc.) darstellt, macht klar beschreibbar, was an welchen Orten des Studiums ‚zu holen‘ ist und in welchen Modi Studieren zu denken ist. Sie macht auch klar beschreibbar, was von Mitarbeitenden in den jeweiligen Praxen erwartbar sein muss: Lehrer*innen, die Studierenden in den Praktika begleiten, sind dann in erster Linie als *Könnner*innen der beruflichen Praxis* adressiert, die auf verschiedenen Wegen im Rahmen des

Praktikums und eines ‚Ausbildungsauftrags‘ Studierende am Ort des Geschehens an *ihren spezifischen Praktiken beteiligen*, diese zeigen, modellieren, explizit erklären sowie implizit sozialisatorische Wirkungen hinterlassen, einfach, weil sie in der Praktikumsituation relevante Andere und damit Instanzen beruflicher Subjektivierung sind. Von Hochschulmitarbeitenden ist analog zu erwarten, dass sie *Könnner*innen der Hochschulpraxis* sind, also einerseits fachpraktisch, (fach)wissenschaftlich und (hochschul)didaktisch versiert und andererseits zur systematischen Distanzierung von den eigenen fachlichen Rationalitäten in der Lage sind. Das Studium an der Hochschule ist dann als Beteiligung an ebendiesen akademischen Teilpraxen und Praktiken zu konzipieren, die sowohl als explizite Beteiligung (z.B. als Zeigen und Erklären in der Hochschullehre) als auch im Sinne von sozialisatorischen Wirkungen durch die *Teilnahme* an hochschulspezifischen Praktiken (lesen, diskursive Auseinandersetzung über Geltungsfragen, methodisch geleitete Analyse³) zu denken ist.

Als argumentativ hilfreiche Figur hat sich dazu auch die neuwegsche Unterscheidung von „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011) erwiesen, die beschreibbar macht, wie unterschiedlich – auf der Ebene des konkreten Tuns bzw. der Praktiken – ein Studium aussieht. Ob als Einlassung auf die *fachliche Praxis* des Musizierens als Zentralelement, Ausdrucksmedium und integrierende Chancenstruktur im Zyklus 1 oder als ‚reflexive‘, konkreter: daten- und methodengestützte Distanzierung von der Unmittelbarkeit der Erfahrungen im Praktikum, die zugleich die Einlassung auf die Systematik und argumentative Strenge einer *Wissenschaftspraxis* erfordert: Das Narrativ mehrerer Praxen erweist sich als erheblich produktiver und deutungsmächtiger für die Verhältnisse der Lehrer*innenbildung als das traditionelle und unlösbare ‚Theorie-Praxis-Problem‘. Es vermag – *wiederum* die Einlassung vorausgesetzt – des Weiteren existierende Vorstellungen und Bedürfnisse Studierender nach dem einer impliziten Ausbildungslogik folgenden permanenten ‚Praxisbezug‘⁴ zu irritieren und damit die notwendige Voraussetzung für eine distanzierte daten- und methodengestützte Analyse zu begünstigen. Eine Modifikation derartiger Common-Sense-Erwartungen scheint dabei umso wahrscheinlicher, je einheitlicher und plausibler eine Hochschule in der Lage ist, sicht- und erfahrbar zu machen, welcher Gewinn aus der Einlassung auf die *Wissenschaftspraxis* z.B. für die Planung oder das nachträgliche Verstehen von Unterricht entstehen kann.

3 Solche Analysen gegenüber Studierenden gerade nicht als „Forschung“ zu rahmen und dennoch Kernaspekte von Forschung als Wissenschaftspraxis mit Studierenden zu betreiben, reduziert Vorbehalte, die Studierende bisweilen in der Art von „Ich will doch Lehrer*in werden und nicht Forscher*in“ artikulieren.

4 Vgl. dazu auch die Untersuchung von Wenzl, Wernet und Kollmer (2018), die den Praxiswunsch Studierender auf der Basis von Interviews als „diffuses Ressentiment“ (Wenzl et al. 2018, 2) gegenüber einem Studium dekonstruieren.

Fokussiert man die generell für die Rahmung der Lehrer*innenbildung vorgeschlagenen Konzepte auf die Berufspraktischen Studien, wird deutlich, wie sich der Studienbereich zwischen der Hochschulpraxis und der beruflichen Praxis von Lehrpersonen positioniert. Dabei lässt sich auch konkretisieren, welche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Praxen existieren. Ich verdeutliche diese Zusammenhänge an zwei hochschulischen Teilpraxen: zunächst an der derjenigen Teilpraxis, die ich als ‚Fachpraxis‘ bezeichne und bezogen auf den richtigen Ort im Professionalisierungsprozess untersuche, anschliessend an der Teilpraxis, die ich pointiert ‚Wissenschaftspraxis‘ nenne.

Mit ‚Fachpraxis‘ ist der Erwerb zumindest elementarer Könnert*innenschaft spezifisch fachlicher Operationen gemeint. Wer als Lehrer*in des Zyklus 1 mit Kindern singen, mathematisch denken oder über das gute Leben philosophieren möchte, muss selbst in der Lage sein, diese Operationen gekonnt auszuführen. Zusätzlich – und damit schliesse ich an das Konzept „reflektierter Fachlichkeit“ an (Bonnet 2019, 2020; Meister/Hericks 2021) – gilt es, „[e]rstens eine reflektierte Kenntnis der Inhalte, Methoden und Denkstile der eigenen Fächer, zweitens ein Verständnis typischer Aneignungsprobleme und Differenzen zwischen Fach- und Alltagswissen in den eigenen Fächern, und drittens ein adressaten- und fachgerechtes Konzept fachlicher Bildung [zu entwickeln]“ (Bonnet 2019, 174). Es scheint evident, dass alle vier vorgenannten Aspekte kaum ‚en passant‘ im Rahmen der Berufsausübung erworben werden, sondern gerade in den reflexiven Bezugnahmen der expliziten und von unmittelbarem Handlungsdruck entlasteten Thematisierung bedürfen. Damit ist die Hochschule der richtige Ort, an dem fachpraktisches Können und eine reflektierte Fachlichkeit erworben werden können. Diese Praxis als *Voraussetzung* für den Erwerb der notwendigen Könnert*innenschaft ist der beruflichen Praxis von Lehrpersonen zeitlich *vorgeordnet*.

Das Verhältnis der ‚Wissenschaftspraxis‘ zur beruflichen Praxis von Lehrpersonen diskutiere ich in einer anderen zeitlichen Dimension, indem ich frage, welcher Gewinn aus der Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis resultieren kann. Hier fokussiere ich nun tatsächlich auf die Berufspraktischen Studien. Studierenden stehen in einem Praktikum zunächst immer wieder (zukunftsbezogen) vor der Aufgabe, Unterricht zu planen, um idealerweise Bildungsprozesse bei möglichst allen Kindern anzustossen. Eine solche Planung gewinnt mit dem Wissen (als Materialisierung systematisierender Überlegungen der Wissenschaftspraxis) und den darin vorgenommenen Unterscheidungen zweifelsohne an Qualität. Ein Konzept zur Differenzierung von Unterricht (vgl. Klafki/Stöcker 1976) kann bei verständiger Auseinandersetzung Dimensionen der Differenzierung sichtbar machen, die alltagsweltlich nicht in den Blick geraten. Die fachlich differenzierte Auseinandersetzung mit den naturwissenschaftlichen Grundlagen sachunterrichtlicher Phänomene wie „Fliegen“ oder „Schwimmen und Sinken“ schafft Beschreibungs-

kategorien, die notwendige Grundlage einer fachlich adäquaten unterrichtlichen Bearbeitung sind.

Gegenwartsbezogen – also in der konkreten (Mit-)Gestaltung von Unterricht im Rahmen des Praktikums – scheint die Idee einer parallelen Wissenschaftspraxis störend. Dem ist insofern zuzustimmen, als die Einlassung auf die berufliche Praxis und deren kontingente Anforderungen eine gleichzeitige distanzierte und explizierte Beobachtung verunmöglicht; zumindest ist das für Berufseinsteigende anzunehmen, deren Aufmerksamkeit voll vom interaktiven Geschehen beansprucht wird. Gleichwohl erweist sich gerade in diesem Modus, ob vorgängige Wissenschaftspraxis Spuren hinterlassen hat, weil (theoretische) Konzepte, die subjektive Bedeutsamkeit erlangen konnten, nun als inkorporierte Entscheidungen die interaktionsaufmerksame Wahrnehmung fundieren. Wenn man den Modus interaktiven, situationssensitiven und adaptiven Handelns mit Volpert (2003, 137) als „improvisierend-intuitiv“ kennzeichnet, bildet die vorgängige einlassende Befassung mit theoretischen Konzepten (neben Erfahrungen) einen Teil des impliziten Fundus für intuitiv vorgenommene Unterscheidungen als Grundlage spontanen Handelns.

Die dritte Relation ist die vergangenheitsbezogene Befassung von Wissenschaftspraxis mit (kleinen Ausschnitten) der beruflichen Praxis. Hier spielt die Wissenschaft ihr volles Potenzial aus, das darin besteht, in ihrer Rationalität und mit der regulativen Idee der Aussagengeltung analysieren und beschreiben zu können, ‚was tatsächlich Sache *war*‘. Im Gegensatz zu eher traditionellen Verfahren in der Begleitung von Praktika, in denen Studierende Erlebnisse und Erfahrungen berichten und dann subjektivistisch-meinend und in erster Linie lösungsorientiert daran angeschlossen wird, eröffnet die Orientierung an der Figur der Wissenschaftspraxis ein Spektrum an hochschuladäquaten Möglichkeiten: Angefangen bei der (technischen) Dokumentation der Vollzugswirklichkeit und der Transkription als vorbereitendem und gleichzeitig bisweilen bereits irritierendem Erkennen dessen, was tatsächlich stattgefunden hat, bis zu einer Analyse, die zunehmend kompetent zentrale Operationen wissenschaftlicher Methoden als Erkenntniswege für die dokumentierte Situation einsetzt, bietet die Hochschule ein Arsenal an Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten bezogen auf die berufliche Praxis.

So wertvoll die drei genannten Potenziale der Wissenschaft und ihrer Praxis für die berufliche Praxis sind, gilt es jedoch auch, die Limitationen im Verhältnis der beiden Praxen (wieder auf einer generellen Ebene) zueinander zu kennzeichnen. Die Differenz zwischen Sein und Sollen, also zwischen der Beschreibung eines sorgfältig erarbeiteten empirischen Befundes und der Frage nach den daraus abzuleitenden Konsequenzen, lässt sich systematisch nicht einebnen. Aus einem wissenschaftlichen Befund eine handlungspraktische, gar bildungspolitische Konsequenz auch nur als Empfehlung abzuleiten, bedeutet, den Modus der Deskription zu verlassen und unter Einbezug normativer Perspektiven

Entscheidungen zu treffen, die sich aber nicht direkt aus dem Befund ableiten. Zumindest eine Pädagogische Hochschule kann damit nicht sinnvoll und aussichtsreich in der Absicht adressiert werden, stellvertretend für die berufliche Praxis deren Probleme zu lösen; gleichwohl kann sie beanspruchen, ihren genuinen Beitrag zur Produktion von Wissen unter Geltungsanspruch zu leisten.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Abgesehen von Angeboten wie Hochschullernwerkstätten, Schüler*innenlaboren oder anderen Formen der Institutionalisierung studiumsbezogener Lehr-Lern-Arrangements unter Beteiligung von Schüler*innen sind die Berufspraktischen Studien der einzige Studienbereich, in dem sich Studierende zunehmend massgeblich an der beruflichen Praxis beteiligen.⁵ Sie tun das umso erfolgreicher, je stärker sie dabei auf das in den anderen Studienbereichen erworbene Wissen und Können zurückgreifen können. Zugleich sind die Berufspraktischen Studien selbst der Ort, an dem die subjektive und objektive Relevanz vorgängig erworbenen Wissens in besonderer Weise sichtbar werden kann und eine wissenschaftliche Bezugnahme auf vorgängige berufliche Praxis ‚wissenschaftspraktisch‘ eingeübt werden kann. Dementsprechend liegt der konzeptionelle Kern Berufspraktischer Studien darin, die von Studierenden mitzugestaltende berufliche Praxis vorgängig wissenschaftsgestützt und theoretisch informiert vorzubereiten, sie dann in Einlassung auf die situativen Bedingungen und unvermeidbaren Kontingenzen (mit) zu gestalten und sie nachträglich auf der Basis einer (ausschnittshaften, aber gezielten) Dokumentation methodengestützt zu analysieren.

3 Fachlichkeit im Zyklus 1 und die Berufspraktischen Studien

Auf der Basis der in Abschnitt 2 ausgeführten Überlegungen und konzeptionellen Rahmungen kann nun diskutiert werden, welchen Beitrag der Studienbereich Berufspraktischer Studien zu der im vorliegenden Band zentralen Frage der Konzeption von Fachlichkeit für den Zyklus 1 leisten kann. Die einfache Lösung, die Entwicklung einer elaborierten Fachlichkeit als Erwartung an die Studienbereiche der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft zu delegieren und diese als Grundlage Berufspraktischer Studien vorauszusetzen, erweist sich empirisch und konzeptionell – auch angesichts der begrenzten Lehrveranstaltungsumfänge der einzelnen Fachwissenschaften und -didaktiken – als nicht tragfähig. Auch die z.B. in den Studiengängen zur Sekundarstufe geläufige Form von Fachpraktika ist

⁵ Selbst wenn diese berufliche Praxis mit Aufträgen oder Ähnlichem bisweilen didaktisch überformt ist, treffen Studierende nur dort auf Situationen und Bedingungen, die zumindest nah an den Anforderungen der beruflichen Praxis sind und die in den jeweiligen normativen Ordnungen vor Ort operieren.

aus zwei Gründen für die ‚Bildung der Generalistin bzw. des Generalisten‘ im Zyklus 1 untauglich: Die fachbereichsspezifische Logik eines Fachpraktikums bricht sich zum einen an einer nicht oder nicht durchgängig fachlichen Unterrichtsrealität: Im Kindergarten findet kein Mathematikunterricht im engeren Sinne statt; insofern ist ein Praktikum nicht auf diese Perspektive zu reduzieren.⁶ Das zweite Argument ist organisatorischer Natur: Wenn jeder Fachbereich (an unserem Institut sechs) ein Fachpraktikum beanspruchte, wären die Praktika kurz und vermutlich wenig lernwirksam.

Der Erwerb einer tragfähigen Konzeption von Fachlichkeit bei Studierenden wird daher in den Berufspraktischen Studien und damit ‚im Angesicht von oft nicht explizit fachlich strukturierter beruflicher Praxis‘ an unserem Institut derzeit durch folgende zwei Prinzipien zu unterstützen versucht:

1. Studierende beteiligen sich (in über die Studienjahre zunehmend eigenständiger Weise und steigendem Umfang) an *allen* unterrichtlichen Aktivitäten⁷ im Praktikum. Studierende übernehmen also von Beginn an Unterrichtssequenzen, die sowohl fachbereichsverbindend oder fachbereichsvorbereitend (Thema „Winter“ im Kindergarten) als auch explizit fachlich (Thema „Zehnerübergang“ in Klasse 1) strukturiert sind.
2. Alle Fachbereiche beteiligen sich personell an den praktikumsbegleitenden Hochschulveranstaltungen und den Praktikumsbesuchen vor Ort. In dieser Beteiligung operieren sie konzeptionell als *Könnner*innen einer fachbereichsspezifisch orientierten Fach- und Wissenschaftspraxis*, die damit systematisch nur einen (kleinen) Teil der beruflichen Realität expertenhaft erschliessen können.

Die beiden formulierten Gestaltungsprinzipien bergen unvermeidlich Chancen und Herausforderungen, die im Folgenden auf verschiedenen Ebenen diskutiert werden. Diese Darstellung dient auch als Grundlage für Perspektiven der auf Fachlichkeit bezogenen Weiterentwicklung der Konzeption Berufspraktischer Studien für die Zielstufe.

Ebene 1: Konzeption

Die konzeptionelle Chance der beiden Prinzipien liegt darin, dass Studierende mit allen (fachlich basierten) Anforderungen der beruflichen Praxis in Kontakt kommen und zugleich im fachbereichsspezifisch orientierten Studium das notwendige Struktur- und Orientierungswissen bezüglich der jeweils etablierten

6 Mit gewisser Regelmässigkeit führt dies im Praktikum zu Friktionen, weil dezidiert fachbereichsbezogene Ansprüche der Hochschulmitarbeitenden im Praktikum vor Ort als „nicht realisierbar“ eingeschätzt werden.

7 Sie beteiligen sich vor allem im zweiten Studienjahr im Langzeitpraktikum an Partnerschulen auch systematisch an ausserunterrichtlichen Aufgaben der Lehrer*innen, die hier aber nicht Gegenstand sind.

Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen erwerben. Die personelle Beteiligung aller Fachbereiche in den Berufspraktischen Studien stellt sicher, dass die Lehrenden in den anderen Studienbereichen dieselben sind, die auch Praktika begleiten. Eine Verselbstständigung bzw. Abkopplung der Berufspraktischen Studien wird damit vermieden. Eine Konzeption, in der die Bildungspotenziale unterrichtlicher Lernarrangements aus mehr als einer fachlichen Perspektive analytisch bzw. planend und gestaltend bearbeitet werden, elaborieren Künzli David und de Sterke im vorliegenden Band.

Herausforderungen auf konzeptioneller Ebene bestehen darin, die institutionellen Orte im Studiengang zu schaffen, in denen sich Studierende mit der für die Stufe typischen ‚Doppelgestalt von Fachlichkeit‘ auseinandersetzen: einerseits als *fachbereichsübergreifende* Auseinandersetzungen, in denen es die jeweiligen fachlichen Potenziale gezielt zu identifizieren, bewusst zu planen und (fach)didaktisch angemessen zu realisieren gilt, andererseits als gezielt fachliche Lernanlässe, die entweder in fachlich orientierten Lernsequenzen gestaltet oder in offenen Lernsequenzen wahrgenommen und mit der (fachlich) adäquaten Lernunterstützung gefördert werden. Diese Orte sind idealerweise in ihrer Funktion eindeutig bestimmt; ihre Bestimmung wird im zuständigen Institut geteilt und die Formen der Auseinandersetzung in ihnen sind explizit und wiederkehrend.⁸

Ebene 2: Mitarbeitende der Hochschule

Die systematische Beteiligung von Mitarbeitenden aller Fachbereiche beinhaltet die wesentliche Chance, im Kontakt mit der Rationalität der beruflichen Praxis zu bleiben. Die deskriptiven Deutungsangebote und die präskriptiven pädagogisch-didaktischen Programme (vgl. Idel/Schütz 2016; Leonhard/Lüthi 2017), die an der Hochschule in diversen Modi Gegenstand der Lehre sind, erfahren im Kontakt mit der beruflichen Praxis potenziell eine empirische Prüfung der systematischen und situativen Deutungsmächtigkeit. Arbeitspsychologisch ermöglicht das Modell systematischer Beteiligung der Mitarbeitenden aller Fachbereiche in den Berufspraktischen Studien ausserordentlich vielfältige Arbeitsverhältnisse. In Fachwissenschaft und -didaktik zu lehren, gegebenenfalls zu forschen *und* sich an der Begleitung Berufspraktischer Studien zu beteiligen, stellt potenziell eine Bereicherung dar; es kann zudem ein Regulativ sein, die eigenen Ansprüche mit der Empirie ihrer Realisierbarkeit in Beziehung zu setzen. Mit der Vielfalt an Tätigkeiten gehen jedoch auch besonders hohe Qualifikationsanforderungen einher, die entweder die Gewinnung derart gut qualifizierter Mitarbeitender zur Heraus-

8 Auf die Herausforderung, nicht nur Studierende in diesen institutionellen Räumen für die konzeptionellen Perspektiven zu gewinnen, sondern auch zumindest die erfahrenen Lehrer*innen, die Studierende in den Praktika begleiten, sei an dieser Stelle nur verwiesen. Diese Aufgabe ist angesichts oft schwacher institutioneller Einbindung dieses Personenkreises besonders anspruchsvoll und sicher nur auf Ebene eines Instituts, nicht aber in den Berufspraktischen Studien allein zu lösen.

forderung werden lässt oder spezifische Qualifizierungen ‚on the job‘ erforderlich macht.

Mitarbeitende Pädagogischer Hochschulen, die sowohl in einem Fachbereich als auch in den Berufspraktischen Studien in der Lehre beteiligt sind, benötigen ein mehrfaches ‚Kompetenzprofil‘, das im Folgenden etwas detaillierter ausgeführt wird. In der Schweiz wird derzeit an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die Figur des sogenannten „Doppelten Kompetenzprofils“ diskutiert⁹ und mit Forschungs- und Entwicklungsmitteln lanciert. Es läuft aufgrund seiner institutionenpolitischen Prominenz Gefahr, zum Dogma zu werden, das konkrete Einstellungsvoraussetzungen ohne die entsprechende aufgabenbezogene Differenzierung und Nuancierung vorschreibt. Der damit verbundene Anspruch resultiert aus der Annahme, dass Lehrende an den genannten Hochschultypen sowohl über eigene einschlägige berufliche Erfahrungen (Lehrdiplom‘, ‚Zielstufenbezug‘ nach Bachelorabschluss) als auch über eine wissenschaftliche Qualifikation verfügen mögen. Ratifiziert man diese Überlegung,¹⁰ wird das Anforderungsprofil an Mitarbeitende, die *zusätzlich* zur Lehre in ihrem Fachbereich die Berufspraktischen Studien mitgestalten, nochmals anspruchsvoller, insbesondere dann, wenn eine Konzeption vorliegt, die den Studienbereich als akademischen konzipiert: Wo die Begleitung Berufspraktischer Studien mehr ist als Erfahrungsaustausch, kollegiale Fallberatung und (fach)didaktische Planungshinweise und theoretisch fundierte Planungen ebenso bedeutsam sind wie daten- und methodengestützte Analysen von Unterricht mit einem Anspruch an Aussagegeltung, wird aus dem „Doppelten Kompetenzprofil“ fast ein dreifaches. Als *Voraussetzung* für die Beteiligung an den Berufspraktischen Studien ist dies nur in den seltensten Fällen erwartbar und meist nur als längerfristiger Prozess partizipativer Kompetenzentwicklung für dieses breite Anforderungsprofil zu realisieren.

Ebene 3: Mitarbeitende der beruflichen Praxis

Mit Praxislehrpersonen, die in den Berufspraktischen Studien den Auftrag haben, Studierende in ihren Praktika zu begleiten, ein Modell der Bearbeitung der beruflichen Anforderungen zu sein und ihnen intensive berufsfeldbezogene Erfahrungen ebenso zu ermöglichen wie diese mit ihnen kriterienorientiert zu diskutieren, hat die Hochschule einen in mehrfacher Hinsicht ‚authentischen Berufspraxisbe-

9 Vgl. z.B. <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil>.

10 Eine solche Ratifizierung ist aus der Sicht des Autors keineswegs zwingend. Vielmehr ist zu befürchten, dass es sich bei dieser Figur um einen konzeptionellen Kollateralschaden des ‚Theorie-Praxis-Narrativs‘ handelt, der die Institutionen in die Gefahr einer systematischen Selbstüberforderung bringt, anstatt sie – wie im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen – auf die fokussierte Auseinandersetzung mit der eigenen und hochschuladäquaten Praxis zu verpflichten, deren spezifische Leistungen für die jeweilige berufliche Praxis eindeutig ausweisbar und zugleich eindeutig limitiert sind.

zug⁶ institutionalisiert. In den Praktika – selbst wenn sie in Teilen didaktisiert und als Ausbildungssituation auch geschützt sind – erleben die Studierende eine berufliche Praxis, die den theoretischen Konzepten und den Programmatiken der Hochschule immer schon vorgängig war und trotz einer inhaltlich-konzeptionellen Vorstrukturierung der Praktika durch Artefakte wie ‚Leitfäden‘ oder Ähnliches durchaus eigensinnig damit umgeht. So werden Anforderungen berufsfeldspezifisch rekontextualisiert oder bisweilen weitgehend ignoriert, weil z.B. die Überzeugung, dass man im eigenverantwortlichen Tun am meisten lerne oder dass man in einem Abschlusspraktikum auch unter Beweis stellen müsse, dass man den vollen Anforderungen des Berufs gewachsen sei, übermächtig ist. Nicht selten haben dort z.B. unter der Leitidee von ‚Ganzheitlichkeit‘ dezidiert fachliche Perspektiven eine andere Priorität oder werden gar zum Stein des Anstosses, weil z.B. fachdidaktische Anforderungen, die auch in Musik eine Progression an unterscheidbaren Fähigkeiten beanspruchen, zurückgewiesen werden, weil Musik im Sinne gemeinsamen Singens oder rhythmischer Verse vorwiegend gemeinschaftsstiftend und übergangsstrukturierend und damit eher funktional und nicht als eigenständiger Bildungsbereich angesehen wird. In solchen Situationen sind seitens der Hochschulmitarbeitenden gute Argumente, die Möglichkeit zur praktischen Modellierung der Ansprüche, legitimatorisch auch der Verweis darauf, ‚selbst unterrichtet zu haben‘, und das notwendige diplomatische Geschick erforderlich. Sind diese Anforderungen erfüllt und ist die Einlassung aller Beteiligten gegeben, sind fruchtbare Momente einer wechselseitigen Bezugnahme, Anerkennung und gemeinsamer Lernprozesse möglich. Die Wahrscheinlichkeit dafür steigt erheblich, wenn es gelingt, längerfristige Zusammenarbeitsbeziehungen zu installieren, welche die Bildung einer Vertrauensbeziehung ermöglichen. In Langzeitpraktika, die an speziellen Partnerschulen stattfinden, sind derartige Prozesse wechselseitiger Anerkennung empirisch durchaus beobachtbar; sie erfordern aber ebenso hohe Kompetenz wie hohen Einsatz der Beteiligten.

Ebene 4: Organisatorische Rahmenbedingungen

Unzweifelhaft spielen organisatorische Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle bei der Frage nach der Realisierbarkeit ambitionierter Konzeptionen, und zwar insbesondere dann, wenn sie mehr als eine einzelne Organisationseinheiten betreffen und ein Commitment in zentralen Fragen z.B. auf Institutsebene angestrebt wird. Die Spezifik der jeweiligen Rahmenbedingungen macht es jedoch an dieser Stelle wenig sinnvoll, detaillierte Erwägungen vorzunehmen.

Für die nachfolgenden Überlegungen einer Weiterentwicklung ist es jedoch erforderlich, die Konsequenzen aus den oben dargestellten Gestaltungsprinzipien festzuhalten:

- Es ist ungewiss, welche (fach)didaktische Begleitung die Studierenden im Laufe ihres Studiums in den Berufspraktischen Studien erfahren. Auch im günstigen Fall ist nur ein Teil der Fachbereiche beteiligt.
- Der hohe Anspruch der Konzeption und die zeitliche Inanspruchnahme der Mitarbeitenden in den Zwischensemestern für die Berufspraktischen Studien schmälert die Attraktivität, sodass die Beteiligung im Mittel eher ‚verhalten‘ ist. Diese Zurückhaltung verringert die Wahrscheinlichkeit der wirksamen Einflussnahme auf eine elaborierte Fachlichkeit.
- Die konzeptionelle Argumentation bezüglich einer methodisch kontrollierten Analyse als genuin hochschuladäquater Form der Auseinandersetzung mit Situationen und Produkten der beruflichen Praxis präformiert eine methodologische Orientierung auf sozialwissenschaftliche, qualitative bzw. qualitativ-rekonstruktive Methoden, die eine sozialwissenschaftliche Kasuistik begründen (vgl. dazu Beck/Helsper/Heuer/Stelmaszyk/Ullrich 2000; Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen/Meier 2016; Idel/Schütz 2016; Ohlhaver/Wernet 1999; Pieper/Frei/Hauenschild/Schmidt-Thieme 2014; Reh/Rabenstein 2005). Derartige Methoden sind bisher nicht in allen Fachbereichen selbstverständlicher Teil des Studiums. Sie erfordern in den Berufspraktischen Studien Erfahrung und die Ausprägung einer spezifischen Könnert*innenschaft als Methodenpraxis und ihrer ‚hochschuldidaktischen‘ Vermittlung, die in diesem Kontext eine „Wissenschaftsdidaktik“ (vgl. dazu Schaller 1970; Schmohl 2019) der Teilnahme an ebendieser Praxis ist. Es braucht angesichts der studentischen Alltagserwartungen, die eher auf Austausch und Problemlösung als auf vertieftes Verstehen zielen, ein ebenso überzeugtes wie überzeugendes Auftreten und die Fähigkeit, trotz (nachvollziehbarer) Skepsis gegenüber den Mühen mit der methodisch geleiteten Analyse die Spannung bis zu dem Punkt aufrechtzuerhalten, an dem zumindest für einen Teil der Studierenden der Gewinn an Einsicht in den Sinn dieser Bemühungen erlebbar wird.
- Es gilt auch festzuhalten, dass die Ausarbeitung und die Adaption geeigneter Methoden zur Analyse unterrichtlicher Situationen in den Berufspraktischen Studien erst am Anfang stehen und insbesondere in Bezug auf fachdidaktische Fragestellungen noch ein gewisses Desiderat darstellen (vgl. Leonhard et al. 2021).
- Die systematischen Beziehungen zwischen den Mitarbeitenden der Hochschulen und den mitarbeitenden Praxislehrpersonen an den Schulen sind geeignet, um eine etablierte Zusammenarbeit stabil fortzusetzen. Für die Steigerung des wechselseitigen Verständnisses fehlen regelmässige Formate der fachlich-inhaltlichen und ausbildungsbezogenen Zusammenarbeit.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die bisherige Konzeption Berufspraktischer Studien am Institut Kindergarten-/Unterstufe das Potenzial enthält, fachliche

Perspektiven wissenschafts- und berufspraktisch zur Geltung zu bringen. Es ist jedoch auch zu konstatieren, dass die Potenziale derzeit noch nicht umfassend realisiert werden. Insofern stellt sich die Frage nach einer Weiterentwicklung der Konzeption.

4 Entwicklungsperspektiven

Im letzten Abschnitt des vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen (in ersten Ansätzen) die Idee ausgearbeitet, das Konzept des „Transversalen Unterrichtens“ (vgl. Künzli David und de Sterke in diesem Band) als zentralen Bezug zu wählen und dessen Spezifik, Fachlichkeit in Zyklus 1 begrifflich präzise zu fassen und unterrichtlich wirksam werden zu lassen, in den Berufspraktischen Studien stärker zu integrieren. Zweifelsohne leisten auch der ganze Band und die darin enthaltenen Darlegungen der fachbereichsspezifischen Perspektivierungen einen wesentlichen Beitrag zu einer ‚geklärten Vielfalt‘, die gegebenenfalls in der Figur der „Modi der Weltbegegnung“ (Dressler 2013, 187) eine geeignete bildungstheoretische Rahmung erfährt. Diese vermag auch für die Studierenden Zusammenhänge zu stiften sowie Differenzen erkennbar werden zu lassen.

Die Orientierung am Konzept Transversalen Unterrichtens lässt sich auf verschiedenen Ebenen denken. Im Folgenden werden zunächst Voraussetzungen skizziert, um daran anschliessend Vorschläge auf der konkret operativen Ebene zu prüfen und zuletzt auch hochschulorganisatorisch anspruchsvolle Formen in ihren Potenzialen und Passungsmomenten zu den konzeptionellen Leitideen der Berufspraktischen Studien anzudenken.

Voraussetzungen

Fasst man die Zielperspektive und den Anspruch des Transversalen Unterrichtens darin, dass Lehrer*innen des Zyklus 1 in der Lage sind, thematisch-lebensweltliche Unterrichtsarrangements vor dem Hintergrund differenzierter und vielfältiger fachlicher Perspektiven (statt der diffusen Programmatik von ‚Ganzheitlichkeit‘) zu planen, zu gestalten und situativ zu begleiten, so lässt sich als elementare Voraussetzung beschreiben, dass diese Grundüberlegung einen institutionellen Ort erfordert, dem alle Studierenden des Studiengangs früh und zugleich mehrfach begegnen, um das Verständnis für die Ansprüche sukzessive zu entwickeln. Insofern spricht einiges dafür, die konzeptionelle Abstimmung zu intensivieren. Als weitere Voraussetzung kann sicher ein bei Mitarbeitenden möglichst aller Fachbereiche fundiert etabliertes Verständnis des Konzepts des Transversalen Unterrichtens gekennzeichnet werden.

Konkret-operative Ideen

Ein Ziel der ersten Phase der Berufspraktischen Studien besteht in der gezielten Beobachtung der beruflichen Praxis vor allem der Praxislehrpersonen. Bereits jetzt existiert eine Reihe von Beobachtungs- bzw. Erkundungsaufträgen, die im Modus der Distanz während der Hospitationen im ersten Semester bearbeitet werden. Ein verbindlicher Beobachtungsauftrag, der Transversalität als Unterrichtsprinzip erkennbar werden lässt und in den beobachteten Unterrichtsarrangements realisierte wie in situ nicht realisierte fachliche Perspektivierungen untersucht, könnte organisatorisch unaufwändig zur Sensibilisierung der Studierenden und zu ersten Erkundungen der differenten Logiken des Studiums und der beruflichen Praxis beitragen. „Welche fachlichen Zielperspektiven berichten Praxislehrpersonen in Bezug auf die Gestaltung einer an die Lebenswelt der Kinder anknüpfenden Themenstellung?“ oder „Beobachten Sie, welche Hinweise eine Lehrperson den Kindern in Phasen offener Lernarrangements gibt und versuchen Sie, die darin sichtbar werdenden fachlichen Perspektiven zu identifizieren“ könnten hier geeignete Impulse sein. Der gemeinsame Blick auf ein entsprechendes empirisches Datum wie einen Videoausschnitt oder ein Transkript schärft die Wahrnehmung und etabliert sukzessive die erforderliche Differenzierungsfähigkeit.

Weiterführende Überlegungen

Konzeptionell attraktiv, wenngleich organisatorisch deutlich anspruchsvoller sind Ideen, die darauf abzielen, die differenten Fachperspektiven in den Berufspraktischen Studien anlassbezogen personell zu vertreten und expertenhaft modellieren zu können. Anlässlich einer zielstufentypischen Themenstellung wie „Winter“ Planungsprozesse mit Studierenden zu gestalten, in denen bewusst verschiedene „Modi der Welterschliessung“ (Dressler 2013, 187) gedankenexperimentell geprüft werden, scheint konzeptionell aussichtsreich, um den Gedanken multipler fachlicher Perspektiven bei Studierenden zu etablieren. Mit fachlichen Expertinnen und Experten Unterrichtsarrangements zu konzipieren, in denen Schüler*innen die Möglichkeiten sowohl zur Teilnahme an spezifischen kulturellen Praktiken als auch zur beobachtenden Distanzierung haben, die eine Voraussetzung für eine zunehmende Differenzierung von Bezugnahmen auf die Welt darstellt (vgl. Dressler 2013, 195f.), kann absehbar dazu beitragen, das Konzept der Transversalität als Spezifikum des Unterrichts im Zyklus 1 zu etablieren und damit einen Beitrag zu einem eigenständigen beruflichen Selbstkonzept von Lehrpersonen dieser Stufe zu leisten. Analog lassen sich konzeptionelle Ideen zur nachträglichen Analyse empirischer Daten aus dem Unterricht entwickeln, die – expertenhaft modelliert – fachbereichsspezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gerade auch in ‚nicht fachlich konstituiertem Unterricht‘ unterscheiden hilft und damit einen Anspruch sichtbar macht, der auch und gerade auf dieser Stufe geltend zu machen ist. Abgesehen von der Wirkung für die Studierenden sind derartige kooperative

Arrangements aussichtsreiche Wege der Verständigung unter den Mitarbeitenden der Hochschule im Sinne interdisziplinärer Zusammenarbeit. Identisches gilt selbstverständlich für die ebenfalls hochplausible Idee, neben diversen fachlichen Perspektiven auch Vertreter*innen der beruflichen Praxis zur Partizipation einzuladen.

Derartige konzeptionelle Überlegungen geraten bisweilen erheblich unter Druck, wenn sich Fragen der Organisier- und Finanzierbarkeit stellen. Da diese Fragen zumeist nur sehr hochschulspezifisch zu beantworten sind, endet der Beitrag mit der Feststellung, dass eine fortgesetzte institutsinterne Verständigung auf konzeptioneller Ebene ebenso aussichtsreich erscheint wie die Anknüpfung an das Konzept von Transversalität im Zyklus 1.

Literatur

- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8. Jg., 164-177.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und biographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Dressler, B. (2013): Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In: K. Müller-Roselius (Hrsg.), Bildung – empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Opladen: Budrich, 183-202.
- Hackl, B. (2014): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: I. Schrittemser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung. Wien: new academic press, 51-68.
- Hillebrandt, F. (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Hillebrandt, F. (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, 15-36.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016): Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 63-80.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg. (H. 4), 497-523.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.) (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. (2018): Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung

- im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-222.
- Leonhard, T. (2020): Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-57.
- Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- und Berufspraktischen Studien. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, im Erscheinen.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.). (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? – Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2017): Pädagogischen Programmen auf der Spur: Bildungspotenziale an der Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und seiner Realisierung. In: T. Burger & M. Nicole (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 67-83.
- Meister, N. & Hericks, U. (2021): Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, im Erscheinen.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 22. Jg. (H. 43), 33-45.
- Ohlhaver, F., & Wernet, A. (1999): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg. (H. 4), 282-301.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5. Jg. (H. 4), 47-54.
- Schäfer, H. (2016): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schaller, K. (1970): Fragestellungen der gegenwärtigen Diskussion um Hochschuldidaktik. In: K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 5-17.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmohl, T. (2019): Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37. Jg. (H. 1), 110-125.
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann, 141-154.
- Volpert, W. (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Sottrum: Arctefact Verlag Weber.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.

Anja Blechschmidt und Leticia Venâncio

Im Team für ALLE Kinder in der inklusiven Bildung unterwegs

1 Einführung

Der Kindergarten ist im Wesentlichen ein Ort der Vielfalt. Als Eintritt in die schulische Welt begrüsst der Kindergarten alle Kinder und übernimmt sie mit ihren Kompetenzen, Ähnlichkeiten und Differenzen sowie dem Anspruch, ihnen eine qualitativ hochwertige und inklusive Bildung anbieten zu können. Die inklusive Bildung als schulische Aufgabe entspricht nicht nur den gesellschaftlichen Forderungen nach Chancengleichheit, sondern ist auch gesetzlich verankert. Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2014 verpflichtet sich die Schweiz, Menschen mit Behinderung vor Diskriminierung zu schützen und Inklusion und Gleichstellung anzustreben (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014).

Für die Schule bedeutet das, dass Räumlichkeiten, Arbeits- und Kommunikationsformen so gestaltet werden, dass alle Kinder beim Lernen einbezogen sind und sich entwickeln können. Für zukünftige Lehrpersonen bedeutet es, dass die Gestaltung des Alltags von dieser Perspektive geprägt wird. Lehrpersonen in Zyklus 1 fokussieren nicht nur die individualisierenden Aspekte der Inklusion, sondern berücksichtigen den gesamten Entwicklungsprozess aller Kinder in einer heterogenen Gruppe, wobei die eigenen Einstellungen und Überzeugungen zur Inklusion regelmässig kritisch reflektiert werden.

Das in den ersten Beiträgen dieses Bandes besprochene Thema, das sich auf die Frage bezieht, wie das fachliche Lernen von Lehrpersonen im Bereich des Zyklus 1 in fachbereichsverbindenden und überfachlichen Lernanlässen am Beispiel der Konzeption des Studiengangs an der Pädagogischen Hochschule FHNW zu denken und zu gestalten ist, wird im Folgenden aus der Perspektive Inklusiver Bildung thematisiert.

In den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ befassen sich die Studierenden mit ihren eigenen – oftmals unbewussten – Gedanken und Erfahrungen mit Heterogenität, setzen sich mit Theorien, Dokumenten und Modellen der Inklusion als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe auseinander und verstehen Inklusion als alltägliche Praxis in der Schule und im Unterricht (vgl. Abb. 1). Am Beispiel von Ritualen im Zyklus 1 werden in diesem Beitrag Aspekte des Studiums der inklusiven Bildung zukünftiger Generalistinnen und Generalisten für eine inklusive Schule beschrieben und erörtert.

Die bildenden Aspekte von Inklusion werden zu Beginn dieses Beitrags präsentiert und die Relevanz der persönlichen Haltung für die tägliche Verwirklichung erlebter Inklusion wird betont. Die theoretischen und bildungspolitischen Themen werden im Anschluss daran skizziert. Die Gestaltung eines inklusiven Alltags durch Lern- und Kooperationsformen wird beschrieben und die Einbettung inklusiver Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“ schliesst diesen Text ab.

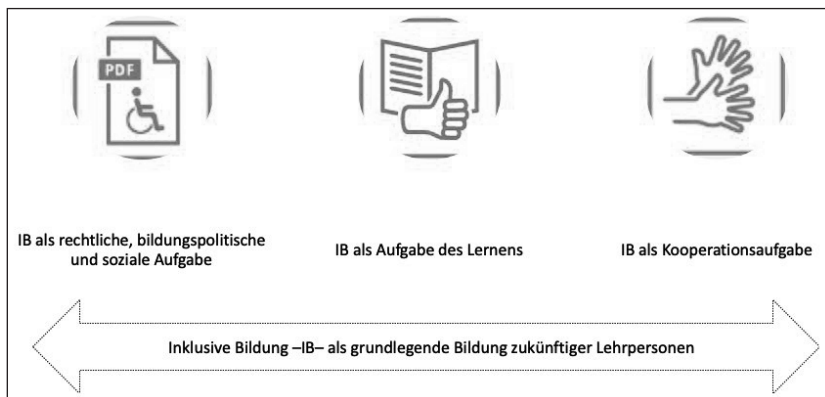


Abb. 1: Perspektiven inklusiver Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“ der Pädagogischen Hochschule FHNW

(Quelle der Symbole: <https://www.admin.ch/gov/de/start/bundesrecht/suche-und-neuigkeiten/10-jahre-behig.html>)

2 Inklusive Bildung als grundlegende Bildung zukünftiger Lehrpersonen

Die Entwicklung einer Gesellschaft lässt sich sehr transparent in ihrer Schule lesen. Ausgewählte Arbeitsformen, Thematiken oder Räumlichkeiten spiegeln die Fragen und Anregungen eines Zeitgeistes wider. Auch wenn die schulischen Antworten nicht immer zeitnah sind – Vereinbarungen, Ratifizierungen und politische Entscheidungen verlangen Zeit –, ist die Schule eine sich verändernde Institution. Die Schule stellt zudem ein bekanntes Feld dar. Viele sassen jahrelang auf Schulbänken und spielten auf Pausenhöfen. Erinnerungen an Kindheit oder Jugend beziehen sich sehr häufig auf schulische Erlebnisse. Geschichten über die oder in der Schule lassen sich in Büchern, Filmen und Serien finden, ohne ihre Aktualität zu verlieren. Die Schule ist uns bekannt, auch wenn wir die Frage „Was ist überhaupt eine Schule?“ nie gestellt haben.

Die Kombination dieser zwei schulischen Eigenschaften – soziale Dynamik und wahrgenommene Selbstverständlichkeit – lässt sich in einer kurioseren Feststellung zusammenfassen: Die wohlbekannte Schule meiner Kindheit existiert in meinem Erwachsenenalter nicht mehr. Auch wenn das Gebäude am gleichen Ort steht und sogar gewisse Lehrpersonen immer noch tätig sind, beschränken sich schulische Erfahrungen auf ihre eigene Zeit und lassen sich nicht einfach in die Gegenwart übertragen. Dieses Spannungsfeld gewinnt an einer Pädagogischen Hochschule besondere Relevanz. Schulische Erlebnisse und Vorstellungen sind hier nicht nur private Gegenstände, sondern fungieren als aufbauende Kenntnisse, die zur Aneignung der zukünftigen Rolle beitragen. Die Lehrpersonen, die vor uns standen, die Räume, in denen wir uns bewegt haben, etc., sind – positive wie auch negative – Vorbilder, die bewusst und unbewusst zum Professionalisierungsprozess gehören.

Bezüglich inklusiver Bildung können ehemalige Erfahrungen und gegenwärtige Aufgaben oftmals kollidieren. Vereinbarungen und Gesetze wie das Behindertengleichstellungsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft 2013) oder das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK 2007) stellen neue Prämissen für die schulische Organisation, unter denen sich die Schule seitdem neu entwickelt und verändert. Der erlebte Umgang mit Heterogenität in der Schule dient daher als Ausgangspunkt in der Auseinandersetzung mit dem Thema inklusiven Lernens und wird während des Studiums kritisch reflektiert und weiterentwickelt.

Zu diesem Prozess gehören neben dem Erwerb bildungspolitischer Kenntnisse, Fachbegriffe und Theorien (*Inklusive Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe*) das Erlernen von inklusiven Arbeitsformen (*Inklusive Bildung als Aufgabe des Lernens* und *Inklusive Bildung als Kooperationsaufgabe*) ebenso wie Bildungsprozesse, die über institutionelle Studienanforderungen hinausgehen und zur Transformation führen können:

Bildung wird hier als Transformationserfahrung des Bewusstseins in der Interaktion von Individuum und „Kultur“ (bzw. sozialer Welt) konzipiert. Das Subjekt wird sowohl als autonomer als auch als abhängiger Akteur gesehen, der sich zwangsläufig in Widersprüche verstrickt. Diese Erfahrungen fordern es auf, die eigene Position kritisch zu betrachten bzw. Gegenpositionen einzunehmen. (Reichenbach 2007, 130, Hervorhebung im Original)

Sich der eigenen Ansicht zur Heterogenität und Inklusion bewusst zu werden und diese anhand neuer Perspektiven infrage zu stellen, bezeichnen bildende Bestandteile der Thematik Inklusiver Bildung und können – wie von Reichenbach (2007) beschrieben – als „Transformationserfahrungen“ emanzipierter und sozialer Individuen verstanden werden.

Lehramtsstudierende übernehmen in einem bekannten Umfeld eine neue Rolle und müssen damit mit kristallisierten Überzeugungen neu umgehen. Die Förde-

rung transformativer und reflexiver Prozesse in der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ trägt dazu bei, die Grenzen und die Relevanz persönlicher Erfahrungen zu erkennen und die Komplexität der Profession als institutionelle und gesellschaftliche Funktion zu erfahren. Die eher homogen wahrgenommene Klasse aus der Kindheit dient nicht mehr als standardisierte Referenz, sondern wird unter Berücksichtigung der schulischen Inklusionsaufgabe kritisch analysiert. Ein beliebtes Ritual aus der Vergangenheit kann beispielsweise in der heutigen Zeit eine andere Konnotation bekommen und daher nicht ohne Anpassungen durchgeführt werden. Solche Reflexionen sowie Überlegungen bezüglich der eigenen Einstellung zur Inklusion zeigen sich zwar nicht unbedingt explizit als Inhalt, gehören aber zu bildenden Anregungen in den Lehrveranstaltungen der Modulgruppe „Inklusive Bildung“.

Inklusive Bildung wird somit in allen Lehrveranstaltungen mit der folgenden Didaktisierung vorgestellt und bearbeitet: Neben den notwendigen wissenschaftlich theoretischen und didaktischen Elementen löst sie auch Prozesse einer individuellen Auseinandersetzung mit sich und den verfestigten Denkformen hinsichtlich des Anderseins aus. Die Professionalisierung von Lehrpersonen soll über diesen Weg zu keinem mechanischen Verständnis von Inklusion führen, sondern nachhaltige und kritische Reflexionen und Praxis fördern.

3 Inklusive Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe

Das Lernen und das Leben mit der menschlichen Vielfalt stellen in einer historischen Perspektive dynamische Prozesse dar, deren resultierende Massnahmen epochale Werte widerspiegeln. Besonders hinsichtlich Behinderung sind unterschiedliche Formen des Einbezugs oder der Ausschliessung zu finden. Münrer und Sierck (2015) beschreiben diesbezüglich die gesellschaftliche Entwicklung von Behinderung als Begrifflichkeit und folglich als soziales Phänomen: „[...] zum historischen Abriss gehören die Erfahrungen von Demütigung und Ausgrenzung, von Verletzung und Lebensbedrohung, dazu zählt aber auch die langsame Wandlung vom entmündigten Objekt zum handelnden Subjekt.“ (Münrer/Sierck 2015, 25) Dieser Weg zur Selbstbestimmung kennzeichnet sich laut den Autoren durch Bezeichnungen der Behinderung als „Nutzlosigkeit“, „Schuld“, „Unfähigkeit“ oder „Sünde“ (Münrer/Sierck 2015, 26) und wird von exkludierenden Massnahmen geprägt. Von „Dämonisierung“ und „Exorzismus“ bis zur „Zurschaustellung“ und „Tötung“ (Münrer/Sierck 2015, 27-30) erlebten Menschen mit Behinderung symbolische und konkrete Einschränkungen der eigenen Entfaltung und Selbstständigkeit.

Erst 1948, mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, wurde die Gleichheit an Recht und Würde aller Menschen verkündet. Das Recht auf Bildung wird darin in Artikel 26 explizit beschrieben: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein [...]“ (UN-Generalversammlung 1948, 5f.). Der Anspruch einer Bildung für alle hat hier seinen rechtlichen Ursprung. Menschen – mit und ohne Behinderung – werden als bildungsfähig anerkannt und sollen infolgedessen flächendeckend Zugang zu schulischen Institutionen haben. Die Komplexität dieser gesellschaftlichen Aufgabe zeigt sich durch die unterschiedlichen Fragen und Lösungen, die nun entstanden bzw. weitergeführt werden. Sonderschulen, Sonderklassen, eine Sonderpädagogik und andere Arbeitsformen erscheinen als Antwort auf die Ansprüche dieser sozialen Wandlung.

Weiterführende Dokumente und Vereinbarungen wie der Sozial- und der Zivilpakt (UNO 1966) und die Salamanca-Deklaration (UNESCO 1994) sowie soziale Bewegungen verstärkten diese Prozesse der Anerkennung des Rechts und der Bildungsfähigkeit aller Menschen. In dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UNO 2006) werden dann die Anforderungen nach Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und sozialer Teilhabe noch einmal betont und klar beschrieben. Der Diskurs beschränkt sich nun nicht nur auf das Recht auf Bildung, sondern verlangt Chancengleichheit, die soziale Einbeziehung und wirksame Partizipation in der Gesellschaft (vgl. UNO 2006).

2014 wird dieses Dokument von der Schweiz ratifiziert (Schweizerische Eidgenossenschaft 2014). Für das Bildungswesen bedeutet es, etablierte Formen neu zu erarbeiten, damit alle Kinder gemeinsam lernen und sich entwickeln können. Bereits vorhandene Vereinbarungen wie das Behindertengleichstellungsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft 2013) und das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK 2007) werden bekräftigt und Begriffe wie „Integration“ und „Inklusion“ werden als Bestandteil von föderalen und kantonalen Dokumenten zur Strukturierung der Schweizer institutionellen Bildung betont. Der Kanton Basel-Stadt betont z.B. Folgendes: „Die Basis der ‚Schule für alle‘ ist der integrative Unterricht. ‚Integrativ‘ heisst ‚einschliessend‘. Die integrative Schule nimmt alle Kinder auf. Oder anders formuliert: Sie schliesst kein Kind aus“ (Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt 2020, o.S.).

Der Weg zur integrativen/inkluisiven Bildung in der Schweiz ist komplex und gleichzeitig wesentlich für ein umfangreiches Verständnis der Schule und ihrer Aufgabe als eine öffentlich-rechtliche Institution. Zukünftige Lehrpersonen beschäftigen sich daher mit diesem Thema anhand historischer, rechtlicher, empirischer und bildungspolitischer Texte und Dokumente. Sie erkennen somit die Tragweite ihrer Aufgaben und können während des Studiums Themen und Auf-

träge der inklusiven Bildung mit didaktischen, fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Kenntnissen und Erlebnissen verflechten.¹

4 Inklusive Bildung als Aufgabe des Lernens

Der Zyklus 1 als Ort des Lernens sieht sich im Rahmen der inklusiven Bildung als sogenannte „Schule für alle“ (Stangier/Thoms/Amrhein 2012). Diese begrüsst das Lernen der Kinder in Vielfalt und lebt in ihrer Routine die Inklusion, indem sie regelmässig reflexive Instrumente, z.B. den Index für Inklusion, nutzt (Boban/Hinz 2012): „Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet [...] den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird“ (Boban/Hinz 2003:,10).

Der Aspekt des Umfeldes steht, wie es schon Hinz (2004) betont, an zentraler Stelle, wenn es um Veränderungen im Sinne von Inklusion geht. Die Einrichtung zugänglicher Räumlichkeiten z.B. durch Rampen oder ausreichende Bewegungsfläche zeigt das architektonische Element der inklusiven Schule. Ein facettenreicher Alltag ergänzt diese Struktur und bietet jedem Kind Raum für seine eigene Entwicklung in der Gruppe. Innerhalb ihrer Differenzen und Ähnlichkeiten lernen die Schüler*innen sich selbst zu erkennen und gleichzeitig zu schätzen. Für Lehrpersonen in Zyklus 1 bedeutet es überfachliche und fachbereichsverbindende Lernanlässe im Sinne des transversalen Unterrichtens (vgl. Künzli David/de Sterne in diesem Band) in Kooperation bereitzustellen. Formen der Individualisierung bestimmen die Lerngelegenheiten für alle.

1 Die begriffliche Definition von „Inklusion“ und „Integration“ ist in der Literatur vielschichtig, historisch unterschiedlich genutzt und manchmal kontrovers diskutiert zu finden. In bildungspolitischen Dokumenten werden die beiden Begriffe oftmals synonym verwendet, während beide Begriffe im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eher unterschieden werden. Albers (2011) beschreibt beispielsweise eine systemische Unterscheidung. Bei Integration ändert sich das bestehende System – wie die Schule – eher nicht und fordert darum die Ein- und Anpassung seiner Schüler*innen und Mitarbeitenden. Die Inklusion ist ihrerseits mit einem Perspektivenwechsel verbunden und stellt daher ein sich anpassendes System dar (Albers 2011, 15). Weisser (2012) unterscheidet zudem beide Begriffe im Hinblick auf ihre Ziele und Prozesse. Integration wird als Prozess und Ergebnis gesellschaftlicher Normen und Handlungsmuster von Menschen gesehen, welche sich vormalig voneinander getrennt als fremd wahrgenommen haben. Inklusion zielt auf eine Vorstellung gleichberechtigter Teilhabe ab. Die ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ist nicht das Thema dieses Textes und wird daher hier nicht weiterentwickelt. Für die folgende Argumentation berücksichtigen wir wissenschaftliche sowie bildungspolitische Diskurse und werden deshalb „Integration“ und „Inklusion“ synonym verwenden, bzw. vornehmlich von „inklusive Bildung“ sprechen. Eine ausführliche Diskussion dieses Themas gehört zu den Modulen zur inklusiven Bildung im Studiengang „Kindergarten/Unterstufe“.

Eine solche alltägliche Gestaltung von Lernprozessen verlangt ein umfangreiches didaktisches und fachbereichsspezifisches, überfachliches und erziehungswissenschaftliches Repertoire, das zu einer flexiblen und kreativen fachbereichsverbindenden Praxis führen kann. Kron (2006) hebt hervor, wie wesentlich die Reduktion von Barrieren in der pädagogischen Praxis der inklusiven Bildung sei: Strukturelle Barrieren, die den Zugang zu bestimmten Einrichtungen formal oder auf subtile Weise verunmöglichen oder erschweren, psychische Barrieren, die die angeblich ‚Normalen‘ gegen das angeblich ‚Nicht-Normale‘ wie Behinderung aufgebaut haben, sowie Barrieren zwischen Ethnien und Kulturen oder Barrieren der gesellschaftlich konsolidierten Mitglieder gegen diejenigen, die an den Rand gedrängt wurden, stehen ebenso im Blickfeld der inklusiven Bildung. Im Fokus des Abbaus von Hindernissen steht die Partizipation an gemeinschaftlichen Lernprozessen. Ausgeschlossenheit ist insofern ein Resultat der gewollten oder ungewollten Ignoranz des Umfeldes bzw. der gesellschaftlichen Institutionen gegenüber der Frage, wie bestmögliche Partizipation mit allen vorhandenen Kompetenzen ermöglicht werden kann. Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) nutzen den Begriff der sozialen Partizipation, um soziale Beziehungen und Freundschaften, soziale Interaktionen und Kontakte sowie soziale Akzeptanz beim überfachlichen Lernen im Vordergrund zu sehen. Für die Gestaltung von über- und fachbereichsverbindenden Lernangeboten bedeutet die Teilhabe, dass über innere Differenzierung und Individualisierung das Lernen aller ermöglicht wird. Sahli Lozano, Vetterli und Wyss 2017 zeigen auf, dass innere Differenzierung das Lernangebot selbst fokussiert und individualisiertes Lernen die Nutzung der Angebote durch die Schüler*innen betont.

Die Studierenden beschäftigen sich daher mit Texten, Methoden und Beispielen, die konkreten Formen und Vorschläge für die Arbeit in heterogenen Klassen beschreiben. Feuser (2008) erläutert diesbezüglich unter der Bezeichnung „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ eine allgemeine und darum integrative oder inklusive Didaktik (Feuser 2008, 161), die die individuelle Entwicklung und die Zusammenarbeit der Kinder kombiniert: „Die ‚Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ und eine ‚innere Differenzierung durch entwicklungsnebenebezogene Individualisierung‘ konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik als Basis einer ‚entwicklungslogischen Didaktik‘“ (Feuser 2008, 158).

Begriffe wie „Individualisierung“, „innere Differenzierung“ und „Kooperation“ gehören zur Formulierung von Feusers didaktischem Vorschlag, in dem Lernprozesse aus „der nächsten Zone der Entwicklung“ (Feuser 2008, 160) in Gruppen initiiert werden. An einem gemeinsamen Gegenstand erfahren die Schüler*innen zusammen die Welt, wobei eigene und äussere Deutungsmuster aufgebaut und geteilt werden (Feuser 2008, 162). Über diesen Weg lernen alle im Rahmen ihrer Entwicklung und steuern ebenso aktiv ihren Lernprozess.

Auch Walt (2014, 9) beschreibt „Differenzierung“ und „Individualisierung“ als Schlagworte der Unterrichtsentwicklung der letzten Zeit. Während der Begriff der Differenzierung in der Literatur jedoch eher eindeutige Definitionen findet, führen die Erläuterungen von Individualisierung zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen und Arbeitsformen. Aus diesem Grund präsentiert Walt eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff und beschreibt ihn wissenschaftlich und auch hinsichtlich zweier Ebenen eines individualisierten Unterrichts: „Individualisierung‘ als Prinzip beinhaltet zwei Ebenen: die Ebene der *pädagogischen Haltung* und die Ebene der *Unterrichtsgestaltung*. Damit eine neue Lernkultur des individualisierenden Unterrichts entstehen kann, braucht es ein Umdenken auf beiden Ebenen“ (Walt 2014, 11, Hervorhebung im Original).

Der Weg zur Individualisierung läuft über eine einzelfallbezogene Biografie- und Umweltanalyse mit dazugehöriger Lernstandserhebung. Lernanlässe werden auf der Basis eines diagnosegeleiteten Prozesses entwickelt und als zyklischer Prozess (Verlaufdiagnostik, vgl. von Knebel 2007; von Knebel/Schuck 2007) wiederholt an die Kompetenzen der Schüler*innen angepasst. Die Entwicklung von konkreten Kompetenz- und Lernzielen für die Schüler*innen wird ermöglicht. Auf dieser Basis werden Lernarrangements geplant und durchgeführt, parallel und anschließend evaluiert und via Differentialdiagnostik, mit genauer Handlungs- und Mikroanalyse (von Knebel/Schuck 2007) der Stärken aller (Eggert 1997), weiterentwickelt. Anhand bestehender Lernmodelle wird im Team mit der Stärke der verschiedenen Professionen hypothesengeleitet vorgegangen. Dies erfolgt unter Anwendung von wissenschaftsbasierten Verfahren zu mehreren Zeitpunkten oder in bestimmten Zeitfenstern (Ehlich/Bredel/Reich 2008), um aus den daraus gewonnenen Erkenntnissen mittels der dargestellten Diagnostik Leitprozesse planend ableiten zu können. Dies alles scheint komplizierter, als es ist, und bedarf vor allem eines genauen Beobachtens, Beschreibens und Beurteilens.

In der inklusiven Bildung stehen diese Prozesse für alle Schüler*innen im Fokus, Kinder mit und ohne eine schulpsychologisch-medizinische Diagnose. Sahli Lozano et al. (2017, 60-63) beschreiben auf der Basis der dargestellten diagnostischen Lernzyklen verschiedene Ebenen der Differenzierung und Individualisierung und fokussieren auf den Schweregrad (eine Aufgabe orientiert sich am Entwicklungsstand der Lernenden), das Interesse (Inhalte und Themen können gewählt werden), Material, Medien und Hilfsmittel (diese ermöglichen unterschiedliche Strategien und Zugänge), die Sozialform (Schüler*innen können allein oder in Kleingruppen arbeiten), das Tempo und die Zeit (damit niemand unterfordert ist oder unter Zeitdruck gerät, kann im eigenen Tempo gelernt und gearbeitet werden) sowie den Grad der Selbstständigkeit (die einen strukturieren und organisieren sich selbst, andere erhalten dabei Unterstützung). Kompetenzorientierte Lernziele mit Lerninhalten ermöglichen es allen Lernenden, mit persönlichen Lernplänen zu arbeiten. Einzelne Schüler*innen arbeiten gegebenenfalls mit an-

gepassten Lernzielen ausserhalb des Lehrplans, was im Hinblick auf eine Stigmatisierung mit den Studierenden zu problematisieren ist.

Individualisierung als eine Form des Lehrens und Lernens zeigt sich wie beschrieben in unterschiedlichen Facetten und verlangt verschiedene Perspektiven für die Planung und die Gestaltung der Lerneinheiten sowie angepasste Handlungs- und Denkformen von Lehrpersonen. Methoden und Instrumente individualisierter Lernformen hängen deshalb besonders bezüglich der individuellen Entwicklung und der sozialen Situation der Kinder von einem reflektierten Umgang mit den eigenen Werten und Vorstellungen ab:

Die pädagogische Haltung der Lehrperson bildet die Grundlage für das pädagogische Handeln. Pädagogische Massnahmen nehmen (Rück-)Bezug auf diese Grundwerte. Wer bewusst eine solche pädagogische Haltung einnimmt, kann (pädagogische) Handlungen reflektieren und überprüfen, ob sie mit diesen Grundwerten übereinstimmen. (Walt 2014, 14)

In ihrer Beschreibung didaktischer Formen für die Pädagogik der Vielfalt betont auch Prengel (2019) die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder als Ausgangspunkt einer offenen Unterrichtsplanung: „Derartige Offener Unterricht ist darum bemüht, dass jeder Einzelne auf der je individuellen Entwicklungsstufe zur optimalen Entfaltung der unterschiedlichen Fähigkeiten kommen kann und trägt Sorge für die Gemeinsamkeit aller in der Klasse“ (Prengel 2019, 202). Als Offenen Unterricht bezeichnet die Autorin die Bereitstellung vielfältiger Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten, Projektwochen, Werkstätten etc., deren Durchführung individualisierte und gleichzeitig gemeinschaftliche Lernprozesse initiiert und fördert (vgl. Prengel 2019, 202). Die individuelle Entwicklung der Kinder in Betracht zu ziehen und gleichzeitig die Klassengemeinschaft durch Projekte und Formen der Gruppenarbeit zu fördern, ist eine Möglichkeit für eine Bildung für alle. Die zeitliche und räumliche Abwechslung der Lerngelegenheiten ist ebenso wichtig für die Gestaltung eines inklusiven Alltags, dessen Angebote sich an den Kompetenzen aller Schüler*innen orientieren.

Als eine gesellschaftliche Institution gehört die komplexe inklusive Schule ebenso zu einem komplexen gesellschaftlichen Bildungssystem. In ihren alltäglichen Aufgaben sind daher nicht nur individuelle Entwicklungsprozesse zu betrachten, sondern auch allgemeine Richtlinien, die das ganze Bildungswesen durch Lehrpläne und Schulprogramme strukturieren, zu berücksichtigen. Die Beiträge der Schule als Organisation zur Unterstützung inklusionsorientierter Strategien, z.B. Förder- und Bildungsplanung, Planung und Durchführung von fachbereichsverbindenden Lerneinheiten, Organisation von Beurteilungsprozessen formativer und summativer Art etc., wird durch die Aktivitäten von Lehrpersonen und

pädagogischen Fachpersonen² ebenso bestimmt wie durch die institutionalisierte Funktion der Schule. Die Gestaltung des inklusiven Lernalltags bedeutet für Lehrpersonen somit die ständige Verflechtung dieser beiden Aspekte (Unterstützung inklusionsorientierter Strategien des Lernens sowie Institutionsfunktionen, z.B. Noten, Selektion etc.). Zum einen orientieren sie sich an der Individualität und dem Entwicklungsstand der Kinder, zum anderen nutzen sie die schulische Einbettung in der Gesellschaft und somit die Relevanz kompetenzorientierter und curriculärer Vorgaben. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Lehrer*innen und pädagogischen Fachpersonen, um ihren Unterrichtstag³ zu gestalten.

Am Beispiel der Arbeit mit Studierenden zu verbindenden Sequenzen, z.B. zu einem Ritual für das Znüni,⁴ werden im Folgenden Möglichkeiten und Herausforderungen, denen sich Lehrpersonen in der inklusiven Gestaltung, Durchführung oder sogar Einführung eines Rituals im Rahmen einer inklusiven Praxis stellen, beschrieben. Die Zwischenmahlzeit am Morgen ist laut Schwarz-Schellenberg (2017) eine wichtige Pause zwischen geführten und freien Aktivitäten und ist ebenso häufig die einzige gemeinsame Mahlzeit im Kindergarten (vgl. Schwarz-Schellenberg 2017, 23). In Anlehnung an Inckermann (2014) bedenken die Studierenden die äussere und die innere Differenzierung als merkmalsbezogene Gruppierungen sowie die Individualisierung als Lernvoraussetzungsbezogenheit des einzelnen Kindes bzw. der Familie (Inckermann 2014). Die Gestaltung des Znünis als überfachliche und fächerübergreifende inklusiv gedachte verbindende Sequenz mit Studierenden dient beispielhaft der Darstellung inklusiver Bildung. In einer grossen Gruppe ausserhalb der Familie zu essen, bedeutet für viele Schüler*innen eine neue Erfahrung, die daher noch stark von häuslichen und familiären Gewohnheiten geprägt ist. Was, wie und wann gegessen wird, waren bisher eher private Entscheidungen, die stark mit dem Habitus der Familie verbunden sind. In der Schule wird das „Znüniessen“ ein kollektives Ereignis, das spezifisch geregelt und durchgeführt wird. Die Ritualisierung des Znünis stellt somit die Möglichkeit dar, individuelle Gewohnheiten in einer kollektiven Struktur zu erleben und dadurch schulische und häusliche Bräuche zu differenzieren bzw. zu kombinieren. Für Lehrpersonen bedeutet es, sich mit Heterogenitätsdimensio-

2 Fachpersonen aus den Bereichen der Schulischen Heilpädagogik, der Logopädie, der Sozialen Arbeit, der Psychomotorik, der Sozialpädagogik etc.

3 „Der Unterrichtstag ist die Zeitspanne vom Eintreffen der Kinder bis zum Verlassen des Kindergartens bzw. der Schule und beinhaltet damit auch Phasen, die vor oder zwischen Lerneinheiten stattfinden und strukturiert und geplant werden“ (Künzli David/Leonhard/Streit 2019, 29).

4 Das Znüni ist oft die einzige gemeinsame Mahlzeit im Kindergarten. Alle Kinder essen zusammen und stärken sich für die zweite Vormittagshälfte. Meist findet das Znüni in der Mitte des Morgens statt und bildet eine kleine Verschnaufpause zwischen geführter Lektion und freiem Spiel (Schwarz-Schellenberg 2017, 23).

nen auseinanderzusetzen, damit jedes Kind mit seinen Kompetenzen berücksichtigt wird und gleichzeitig zum Ritual beitragen kann.

Zur Gestaltung dieses Übergangsrituals gehören ebenso die Überlegungen und Diskussionen über Ernährung und Gesundheit. Fachbereichskompetenzen verknüpfen sich mit überfachlichen Kompetenzen. Das Benennen der Snacks fördert den Aufbau und die Erweiterung des Wortschatzes. Durch die Beschreibung und das Erzählen zum eigenen Znüni üben und lernen die Kinder unterschiedliche Möglichkeiten des Satzbaus und der Aussprache. Die sprachliche Heterogenität der Lerngemeinschaft (vgl. Gyger in diesem Band) kommt zum Tragen. Gemeinsam mit der Logopädin oder dem Logopäden sind die sprachlichen Handlungen der Kinder abgestimmt. Das Schneiden und Teilen von Früchten und Gemüse zeigt, wie Menge und Zahlen zum Alltag gehören und für ganz einfache Tätigkeiten wesentlich sind: Wie viele Stücke Karotte brauche ich, damit ich, Timo, Nora und Tobias davon essen können? Die Entwicklung zentraler mathematischer Konzepte (vgl. Streit/Royar in diesem Band) ist in der Gestaltung des Znünis hier ebenso mitgedacht wie die überfachliche Kompetenz des sozialen Teilens. Auch können die Schüler*innen mit Früchten und Gemüse den Unterschied der Jahreszeiten verstehen und gleichzeitig verschiedene Geschmacksrichtungen kennenlernen.

Der Einbezug der verschiedenen Fachbereiche in dieser überfachlich-fächerverbindenden Sequenz liesse sich noch lange weiterführen. Viele Fachkompetenzen werden somit von den Kindern in diesem Ritual erworben, wobei die Vielfalt der Kinder als Bereicherung betrachtet wird. Kulturelle und herkunftsbezogene Differenzen sind diesbezüglich ebenso relevant wie motorische und müssen von Lehrpersonen betrachtet werden. Welche Nahrungsmittel und wie viel Essen und Trinken Kinder für das Znüni bekommen, sind beispielsweise keine eindeutigen Setzungen, deren Klärung einer Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Familien bedarf. In der Bestimmung von gesundem oder geeignetem Essen sind Aspekte wie Kulturen, Gewohnheiten, erlebte Erfahrungen und sogar Affektivität zu berücksichtigen. Selbstverständlichkeiten oder standardisierte Empfehlungen müssen infrage gestellt werden. Die Frage, was überhaupt gesund sei, kann in heterogenen Gruppen zahlreiche Antworten finden. Gurken oder Karotten als Znüni können je nach Kultur sowohl als üblich als auch als absonderlich empfunden werden. Schüler*innen mit einer Beeinträchtigung der Handfunktion oder der Schluckfunktion brauchen gegebenenfalls Unterstützung beim Essen (die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge ist kompensatorisch dabei). Schüler*innen mit einer Diagnose „Autismus-Spektrum-Störung“ nehmen gegebenenfalls nur weiche Nahrung zu sich, die Klassenassistenten unterstützt und die Besonderheit ist akzeptiert.

Die inklusive Gestaltung des Znüni-Rituals – hier aus der überfachlichen inklusiven Perspektive – ist somit eine Aufgabe, die sich nur sehr reflektiert durchführen

lässt. Es wird nicht einfach gegessen! Jede Entscheidung bezüglich Aufgabenverteilung, Aufräumen oder Gespräch mit den Eltern verlangt kritische und bewusste Einstellungen und Arbeitsformen von Lehrpersonen. Alle beschriebenen Aspekte inklusiven Lernens werden berücksichtigt. Es werden die soziale und die individuelle Relevanz dieses gemeinsamen Essens betont und die Vielfalt sowie Gemeinsamkeiten in der Gruppe erlebt (Venâncio/Studierende 2020).

5 Inklusive Bildung als Kooperationsaufgabe

Die im vorhergehenden Abschnitt beschriebene komplexe und mehrperspektivische Strukturierung des inklusiven schulischen Alltags stellt allerdings keine Einzelaufgabe dar. Die inklusive Schule ist ebenso die kooperative Schule, in der Schüler*innen, Lehrpersonen und pädagogische Fachpersonen im Team arbeiten. Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen arbeiten Assistenzpersonen, Zivildienstleistende, Pensionierte etc. in verschiedenen Co-Teaching-Formen für das Lernen der Schüler*innen miteinander (Lütje-Klose/Urban/Serke 2013, 6).

Der förderliche Umgang mit der Heterogenität aller verlangt verschiedene Blickwinkel und Fachexpertise, die kollektive und individualisierte Lernprozesse initiieren lässt. In der inklusiven Bildung werden vier Bereiche der Kooperation in Bezug auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten durchdacht: Kooperation der Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen mit den Kindern, Kooperation zwischen den Kindern, Kooperation mit den Familien sowie Kooperation im internen und externen interdisziplinären Team.

Kunz, Zumwald und Luder (2016) definieren als Kooperation die Zusammenarbeit autonomer Individuen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen (Kunz et al. 2016, 54f.). Lehrpersonen und pädagogische Fachpersonen (vgl. auch Gyger in diesem Band) sind im Kollegium in stetem Austausch, werden somit innerhalb ihrer professionsbezogenen und persönlichen Besonderheiten wahrgenommen und arbeiten mit Vertrauen und Selbstständigkeit zusammen. Luder, Kunz, Diezi-Duplain und Gschwend (2016) verdeutlichen diesbezüglich auch die Relevanz, dass Zusammenarbeit eines gemeinsamen Ziels (z.B. das Lernen aller) bedarf. Ohne ein solches Ziel wird Kooperation von den Beteiligten nicht als Mehrwert erlebt. Zudem beschreiben sie die unterschiedlichen Aufgaben von schulischen Teams: „Die Zusammenarbeit umfasst beispielsweise die diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, die Führung von Standortgesprächen zur Förderplanung, die Formulierung individueller Förderpläne und die Durchführung der integrativen Förderung innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts“ (Luder et al. 2016, 186).

Lehr- und Fachpersonen kooperieren somit auf verschiedenen Ebenen der schulischen Organisation – Unterricht, Standortgespräch oder Planung etc. Besonders hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung bestehen zahlreiche Kooperationsmodelle (beispielsweise Austausch, Synchronisation, oder Ko-Konstruktion, vgl. Vogt/Kunz Heim/Zumwald 2016, 23ff.), in welchen die Rollen, die Verantwortungen oder die Strukturierung des Teams und der Kindergruppen in unterschiedlichen Formen und Schwerpunkten skizziert werden. Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für eine einzelne Schülerin bzw. einen einzelnen Schüler entfallen; die Verantwortung der Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen für alle Mitglieder der heterogenen Lerngruppe wird gemeinsam getragen (Amrhein 2014, 41). Individuelle Fördermassnahmen sowie Kleingruppenarbeiten sind in der Gesamtheit aller Lerneinheiten zu koordinieren, um Teilhabe sicherstellen zu können. Stigmatisierung, Isolation und Separation werden so weit wie möglich vermieden.

Für die inklusive Schule ist Kooperation nicht nur eine Möglichkeit der internen Organisation, sondern ein wesentlicher Bestandteil einer erfolgreichen Gestaltung des Alltags. Verschiedene Studien untersuchten die Relevanz der Kooperation für den Umgang mit der Vielfalt der Schüler*innen (Luder et al. 2016) sowie für die Unterrichtsentwicklung (Kunz et al. 2016). Gleichzeitig betonen diese Studien, dass Lehr- und Fachpersonen Kooperation oftmals als eine Herausforderung wahrnehmen (Kunz et al. 2016, 15; Luder et al. 2016, 54). Die Kooperation in der Schule zeigt sich in einem Spannungsfeld. Durch die verschiedenen Fachkenntnisse von Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen können Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen effizient gestaltet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen einen kreativen und vielfältigen Aufbau von Lerneinheiten, verbindenden Sequenzen etc. Der Austausch von Materialien und Methoden sowie die Aufteilung der verschiedenen Arbeitsaufgaben in Zyklus 1 erleichtern die tägliche Arbeit ebenfalls. Mehrere Personen engagieren sich für die Klasse und ihre Besonderheiten.

Kommunikations-, Organisations- oder Vertrauensprobleme können allerdings Hindernisse dieser Kooperation werden. Unangepasste Erwartungen oder Missverständnisse bezüglich der unterschiedlichen Rollen können Konflikte auslösen, sodass die Kooperation als Belastung erlebt wird und die gemeinsame Zielsetzung aus den Augen verloren wird. Der Rückbezug auf ein gemeinsames Modell und eine gemeinsame Sprache erleichtert den Austausch und die Aufgabenverteilung. Viele Schulen arbeiten – auch in Zusammenarbeit mit den Früherfassungsdiens-ten und den Schulpsychologischen Diensten – mit der Nomenklatur der Weltgesundheitsorganisation WHO, genauer mit der International Classification of Functioning, Disability and Health ICF (WHO 2001, 2007). Alle Berufsgruppen tauschen sich über ihre Fachsprachen aus erkennen sich in den Bereichen der

Funktionsfähigkeit, der Aktivität und der Partizipation sowie der Gestaltung des Umfeldes wieder. Der gemeinsame Zugang erleichtert auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern die Anerkennung der kooperativen Beiträge. Ein zweiter gemeinsamer Modellzugang, der an die ICF anschliesst, ist über einen kompetenzorientierten Lehrplan gewährleistet. Im Lehrplan sind sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen hinterlegt. In den beiden Kindergartenjahren und den beiden ersten Schuljahren (Zyklus 1) operiert der Lehrplan in der Schweiz zusätzlich mit entwicklungsorientierten Zugängen (Körper, Gesundheit, Motorik, Wahrnehmung, zeitliche und räumliche Orientierung, Zusammenhänge und Gesellschaft, Fantasie und Kreativität, Lernen und Reflexion, Sprachen und Kommunikation, Eigenständigkeit und soziales Handeln, vgl. D-EDK 2016, 26-30). Diese Zugänge lassen sich in die aus der ICF entwickelten Lebensbereiche „Allgemeines Lernen“, „Mathematisches Lernen“, „Lesen und Schreiben“, „Spracherwerb und Begriffsbildung“, „Umgang mit Anforderungen“, „Kommunikation“, „Bewegung und Mobilität“, „Für sich selbst sorgen“, „Umgang mit Menschen“ sowie „Freizeit, Erholung und Gemeinschaft“ (Lienhard/Hollenweger 2011) einbetten oder umgekehrt. In der Anwendung kompetenzorientierter Lehrpläne für Schüler*innen mit komplexen Beeinträchtigungen (Hollenweger/Bühler 2019) kommen zum einen zusätzlich Befähigungsbereiche zum Tragen (sich selbst sein und werden, sich und andere anerkennen, sich austauschen und dazugehören, mitbestimmen und gestalten, erwerben und nutzen, dranbleiben und bewältigen) und zum anderen werden die Fachbereiche des bestehenden Lehrplans mit Kompetenzen erweitert. In diesem Spannungsfeld zwischen Fachbereichen, Alltags- und Entwicklungsorientierung gilt es, professionsübergreifend im Sinne des transversalen Unterrichtens (Künzli David/Brunner/Müller 2016) auf der Grundlage des Fachbereichswissens mittels Verknüpfungs- und Erweiterungskompetenzen gemeinsam inklusive Lernanlässe zu gestalten. Die Zusammenführung der Arbeitsaufgabe mithilfe dieser Modelle lässt die verschiedenen Fachpersonen in Zyklus 1 auch mit den Berufsgruppen der Tagesstrukturen in Verbindung stehen und bietet allen Beteiligten die Möglichkeit, sich über konkrete gemeinsame Ziele zu verständigen.

6 Inklusive Bildung im Studium zur Lehrperson Kindergarten/ Unterstufe

Die Berücksichtigung der drei unterschiedlichen Dimensionen der inklusiven Bildung (der inklusiven Bildung als rechtliche, bildungspolitische und soziale Aufgabe; der inklusiven Bildung als Aufgabe des Lernens; der inklusiven Bildung als Kooperationsaufgabe) spiegelt sich in der Strukturierung des Studiums an der

Pädagogischen Hochschule FHNW wider. Damit angehende Lehrpersonen sich kritisch mit dem Thema auseinandersetzen können und gleichzeitig die Kompetenzen für die Arbeit in einer inklusiven Schule erwerben, sind die Hochschuldidaktik und Hochschulstruktur arbeitsaufgabenorientiert und wissenschaftstheoretisch aufgebaut, um Alltagshandlungen in Zyklus 1 derart verflechten und reflektieren zu können, dass dies bei allen Beteiligten zu Lernerlebnissen hinsichtlich der Vielfalt führt.

Die Komplexität der inklusiven Schule verlangt von Lehrpersonen – wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben – verschiedenste Kenntnisse und Kompetenzen. Das Studium bereitet die Studierenden auf das reflektierte schulische Handeln vor. In mehreren Lehrveranstaltungen sowie verschiedenen hochschuldidaktischen Arrangements und fachbereichsverbindenden Projekten werden konkrete Möglichkeiten des Umgangs mit den Chancen und Herausforderungen der Inklusion angeboten. Mögliche Umgangsformen mit den Spannungsfeldern des heutigen Arbeitsfeldes „Zyklus 1“ erleben die Studierenden neben der Arbeit in der Modulgruppe „Inklusive Bildung“ auch in der Zusammenarbeit mit kooperierenden Lehrveranstaltungen (z.B. Sonderpädagogik und Logopädie mit Zyklus 1) verschiedener Studiengänge (Schweinberger/Best/Blechschmidt 2021). Im Hinblick auf die interprofessionelle Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in Zyklus 1 bearbeiten die Studierenden in Orientierung an Diversität und neuen Medien (Spelsberg 2010) Fallvignetten und gemeinsame schulfeldbezogene Arbeitsaufgaben – vorgestellt am Beispiel des Znünis –, indem sie modellorientierte, normative und empirische Erkenntnisse inklusiver Bildung miteinander verknüpfen und diese zur Handlungsbegründung nutzbar machen. Über diesen Weg können Studierende Herausforderungen und Chancen der interdisziplinären Kooperation als Lernprozesse konkret erleben und auf diese Weise Schlüsselkompetenzen für ihre zukünftige Praxis in der inklusiven Schule erwerben. Auch der Umgang und die Reflexion bezüglich der unterschiedlichen Fachbereiche werden mit einer inklusiven Perspektive betrachtet und als Lernprozess erlebt. Die Berücksichtigung der vorherigen Erfahrungen der Kinder mit der Sprache, die Art und Weise, wie sie mathematische Operationen verstehen, oder ihre Fähigkeiten und Begrenzungen in der Bewegung gehören zur Planung des Unterrichts.

Die inklusive Bildung im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen in Zyklus 1, die mit dem Ziel, überfachliche und fachbereichsverbindende Lernanlässe für die Schüler*innen und gemeinsam mit diesen zu generieren, ihre Studienwahl getroffen haben, bedarf sowohl lehrenden- und inhaltszentrierter Lehransätze (kerncurricular) als auch lern- und studierendenorientierter Lernansätze (arbeitsaufgabenorientiert) (Lübeck 2010). Die Auseinandersetzung mit sich und den eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Verknüpfung fachbereichsbezogener und überfachlicher Kompetenzen ist sowohl aus schulischer als auch aus hochschulischer Sicht zu betrachten (Jahnke/Wildt 2010). Differenzen

führen zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und tragen zum Übernehmen einer neuen Rolle bei. Die Auseinandersetzung mit bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen ermöglicht eine komplexere Betrachtung der schulischen Aufgaben, die dadurch in gesellschaftliche Normen und Werte eingebettet werden. Die Aneignung von didaktischen Formen und Modellen sowie die Erfahrung der Kooperation ergänzen diesen Prozess, in dessen Verlauf die Inklusion als alltägliche Praxis erfahren wird. Damit dieser Professionalisierungsprozess in seiner Komplexität im Studium stattfinden kann, ist die Modulgruppe „Inklusive Bildung“ mit ihren verschiedenen Lerngefäßen so ausgerichtet, dass Studierende ihre zukünftige über- und mehrfachlich ausgerichtete Profession holistisch betrachten und sich aktiv auf diese Vielfalt vorbereiten können.

Literatur

- Albers, T. (2011): Inklusion in den frühpädagogischen Studiengängen. *Zeitschrift für Inklusion* 3. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/82/82>.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv*. Münster: Waxmann. 31–44.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln (entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow; übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012): Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle. In: A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75–88.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21: Grundlagen. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eggert, D. (1997): Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik: ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund: Borgmann.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bildungsforschung Band 29/II). Bonn: Bildungsministerium für Bildung und Forschung.
- Erziehungsdepartement des Kanton Basel-Stadt (2020): Integrative Schule. Online unter: <https://www.volksschulen.bs.ch/schulsystem/integrative-schule.html>.
- Feuser, G. (2008): Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: K. Aregger & E. M. Waibel, (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung*. Augsburg: Brigg, 151–165.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–74.
- Hollenweger, J. & Bühler, A. (2019): Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Online unter: <https://www.regionalkonferenz.ch>.
- Inckermann, E. (2014): Wirken Individualisierung und Differenzierung? Interpretation ausgewählter Ergebnisse aus der Hattie-Studie. In: *Grundschulzeitschrift*, 28. Jg. (H. 272/273), 20–23.

- Jahnke, I. & J. Wildt (2010): Editorial: Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 1-6.
- Knebel, U. von: (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik*. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 1082-1103.
- Knebel, U. von & Schuck, K. D. (2007): Diagnostik und Differenzialdiagnostik: Klassifikation, Methoden und Probleme. Allgemeine Fragestellungen. In: H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik*. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 475-504.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009): Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 13. Jg. (H. 2), 117-140.
- Kron, M. (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Jg. (H. 1). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185>.
- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016): Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 53-74.
- Künzli David, Ch., Brunner, B. & Müller, H. (2016): Transversales Unterrichten – Interdisziplinäre Module als Studienschwerpunkt in der Schuleingangsphase. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34. Jg. (H. 1), 21-27.
- Künzli David, Ch., Leonhard, T. & Streit, Ch. (2019): gut geplant. Überlegungen zur Unterrichtsplanung im Zyklus 1. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe.
- Lienhard, P. & Hollenweger, J. (2011): Implementierung des Standardisierten Abklärungsverfahrens: Sind wir bereit dafür? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17. Jg. (H. 10), 5-11.
- Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 7-24.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016): Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 185-206.
- Lütje-Klose, B., Urban, M. & Serke, B. (2013): Teamentwicklung in inklusiven Schulen. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Mürner, Ch. & Sierck, U. (2015): Der lange Weg zur Selbstbestimmung. Ein historischer Abriss. In: T. Degener & Diel, E. (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 25-37.
- Prengel, A. (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2007): *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017): *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus.
- Schwarz-Schellenberg, D. (2017): *Märchenduft und Glitzerflasche*. Elsau: ProKiga-Lehrmittelverlag.
- Schweinberger, K., Best, R. & Blechschmidt, A. (2021): KoLeH – Kooperation von Lehrpersonen und Pädagogischen Fachpersonen: Manchmal ist mehr tatsächlich mehr – Digital Literacy in Zeiten von Corona. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 21. Jg. (H. 2).

- Schweizerische Eidgenossenschaft (2013): Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Juli 2013). Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2014): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Stand am 9. September 2014). Bern: Bundeskanzlei.
- Spelsberg, K. (2010): Diversität und Neue Medien als didaktisches Prinzip. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5. Jg. (H. 2), 25-46.
- Stangier, S., Thoms, E.-M. & Amrhein, B. (2012): *Eine Schule für alle*. Herausgegeben von mittendrin e.V. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- UN-Generalversammlung (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (217 [III] A). Paris: Vereinte Nationen.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNO (1966): International Covenant on Civil and Political Rights. Paris: United Nations.
- UNO (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Paris: United Nations.
- Venâncio, L. & Studierende (2020): *Immer gleich und trotzdem anders. Rituale für eine Inklusive Bildung im Zyklus 1*. Basel: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie.
- Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumwald, B. (2016): Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderata. In: A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 15-32.
- Walt, M. (2014): *Individualisierung und Binnendifferenzierung? Aber wie?* Zürich: HfH.
- Weisser, J. (2012): *Pädagogische Professionalisierung, Innovation und die Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse. Entwicklungen und weiterführende Überlegungen zum Bereich der Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW* (Working Paper Nr. 3). Basel: Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie.
- WHO (2005): ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health. Genf: World Health Organization.
- WHO (2007): ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version. Genf: World Health Organization.

Nachwort

Tobias Leonhard im Gespräch mit Charlotte Müller

Dem Eigensinn Raum geben

Annotationen zu Bildung in Kindergarten, Schule und Hochschule

Im abschliessenden Beitrag kommt die seit September 2009 amtierende Institutsleiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz zu Wort. Die Herausgebenden haben hierfür die Form des Interviews gewählt und Tobias Leonhard mit dessen Durchführung beauftragt.

TL: Du hast Dich mit Deiner Bewerbung und der daran anschliessenden Berufung als Institutsleiterin an die Pädagogische Hochschule FHNW vor nunmehr mehr als elf Jahren gegen eine gesicherte Position an der Universität Bern und für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entschieden. Warum? Warum gerade für die Bildung künftiger Lehrpersonen im Zyklus I? Und damit auch für das ‚dickste Brett‘, das man in der Lehrerbildung bohren kann!

CM: Weil es eben das dickste Brett ist – kann man erst mal so ganz flapsig sagen (lachend).

Und so ist Deine Frage auch – ein ziemlich dickes Brett. Ich kann diese seriös nur beantworten, wenn ich jetzt reichlich aushole und die Frage auf unterschiedlichen Ebenen erläutere. Diese Ebenen müssen aus analytischen Gründen voneinander unterschieden werden, sind aber im wirklichen Leben, also in meinem Leben, tatsächlich vielfältig miteinander verwoben.

Das Fundament meines Weges, also eine erste Ebene, ist ganz sicher bildungsbiografisch angelegt: Ich bin in einer wertkonservativen, absolut bildungsaffinen Familie aufgewachsen. Meinen Eltern war es ein unhintergehbare Anliegen, dass ihre drei Töchter so viel Bildung wie möglich mitnehmen bzw. erwerben, um im Erwachsenenleben bestmögliche berufliche Chancen zu haben – unabhängig davon, welchem Lebensentwurf sie folgen mögen. Mein schulischer Werdegang stand so immer unter dem elterlichen, wachsamen Schutz, den ich selbst zu keinem Zeitpunkt als Zwang oder Druck empfand: Volksschule – Gymnasium – Abitur. Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, war für mich dann einfach nur folgerichtig und wurde – wie auch bei meinen Schwestern – vorbehaltlos unterstützt. Die Wahl der Studienfächer allerdings war ganz sicher auch den gesellschaftspolitischen Diskursen der Zeit geschuldet, die ich selbstverständlich nicht

in vollständigem Umfang zu einer ‚rationalen Entscheidungsgrundlage‘ für ein bestimmtes Studium nehmen konnte, da ich sie nur punktuell wahrgenommen habe.

Diese zweite Ebene – die gesellschaftspolitischen Diskurse – kann ich jetzt nur stichwortartig umreißen. Sie hat mich vermutlich mittelbar über die elterlichen Grundhaltungen der Bildungsaspirationen deutlich in meinem Weg geprägt bzw. über bildungspolitische Entscheidungen sehr unmittelbar. Knapp zusammengefasst: Mit Jahrgang 1956 bin ich ein wahrscheinlich recht typisches Kind des ‚Kalten Krieges‘. Davon habe ich in meiner Kindheit natürlich noch nichts gewusst oder verstanden, aber als ein sehr klar erinnertes Gefühl des Schreckens stellvertretend die Aussage des Religionslehrers in der Volksschule – „Der Russe steht vor der Tür“, diese Aussage fiel 1962 oder 1963 – noch im Gedächtnis. Die Dekade 1957–1968 stand in diesem Kontext auch unter den Eindrücken des ‚Sputnik-Schocks‘, der den Vorsprung der Sowjetunion im Wettlauf um die Eroberung des Weltalls gegenüber den USA und Europa markierte, der von Georg Picht 1964 konstatierten „Bildungskatastrophe“, die Deutschland in einer international vergleichenden Schulstatistik am unteren Ende verortete (zu wenig Lehrpersonen, zu wenig Abiturientinnen und Abiturienten und vor allem: ein zu hohes Mass an ungerechter Verteilung der Bildungschancen), sowie der von Ralf Dahrendorf 1965 geforderten „Bildung als Bürgerrecht“ als demokratischer Grundbedingung für ein gelingendes Leben und Gerechtigkeitsversprechen, von dem der Typus des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ überproportional ausgeschlossen sei. Und damit lägen Begabungsreserven schlichtweg brach. Bildungsreserven, die an Gymnasien in der Schüler*innenschaft fehlten.

Unter dem Eindruck dieser Diskursstränge – und selbstverständlich auch in der Folge der 68er-Bewegung – geriet bildungspolitisch einiges in Bewegung. Auf dieser dritten Ebene erfolgte für mich bildungsbiografisch eine durchaus bedeutsame Richtungsentscheidung. Nach dem Umzug meiner Familie 1969 aus dem eher konservativen Baden-Württemberg in das – zu diesem Zeitpunkt noch – sozialdemokratisch regierte Hessen, verbrachte ich meine restliche Gymnasialzeit in einem recht grundlegend ausgedehnten Transformationsprozess. Mit dem in die Kritische Theorie relativ spät eingestiegenen Soziologen Ludwig von Friedeburg, der bei Theodor W. Adorno habilitierte, gelangte ein Kultusminister (1969–1974) ins Amt, der die gymnasiale Oberstufe (Klassen 10 bis 13) inhaltlich (Einführung von Rahmenrichtlinien) und formal (Aufhebung von Klassenverbänden zugunsten eines Kurssystems) fundamental ‚vom Kopf auf die Füße‘ stellte. Es war die Zeit der Öffnung der weiterführenden Schulen für auch weniger bildungsaffine Milieus, der Bildungsreformen, die Antworten auf „Sputnik-Schock“, „Bildungskatastrophe“ und „Demokratisierung der Bildung“ zu geben versuchten. Politisch heftig umstritten, in den Gymnasien auch mitunter konterkariert. Ich entsinne mich noch sehr genau der Schilderung der Mutter meines Freundes N., dass die

Klassenlehrerin am ersten Elternabend eine Sozialstatistik offenbarte („Drei Kinder in der Klasse kommen aus der Arbeiterschaft“) und den überwiegenden Teil der Elternschaft präventiv beruhigte („Aber dies haben wir dann in den nächsten zwei bis drei Jahren gelöst“). Soziale Empathie sieht dann doch wohl anders aus. Dieses wiederholt gehörte Narrativ hat mich deutlich für Fragen der Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert.

Das Kurssystem gefiel mir ausserordentlich. Ich konnte mit nur geringen formalen Auflagen Haupt- und Nebenfächer frei kombinieren, durch Einwahl in themendifferente Kurse eines Fachs zusätzliche Lerngelegenheiten abholen, eine erste wissenschaftlich gestützte Semesterarbeit in freier Themenfindung anfertigen – und das alles in der Anfangszeit des „Kurssystems“ unter Einbezug zahlreicher Freistunden und Unterricht bis in den späten Nachmittag. Wie gesagt: Mir gefiel diese leicht anarchistisch anmutende Auslegeordnung ausserordentlich. An keinem Ort sonst hätte ich die Kombination von Gesellschaftslehre (auch dies ein unter den Rahmenrichtlinien neu eingeführtes Unterrichtsfach) und Latein im Hauptfach, Deutsch und Mathematik im Nebenfach wählen können. Alle anderen Fächer waren ebenfalls zu belegen und dann auch abzuschliessen. Was konnte ich mir alles aneignen: mit eigenen Übersetzungen aus dem Lateinischen von Vergil, Catull, Ovid oder Augustinus in (mythologische oder theosophie) Gedankenwelten eintauchen, die diskursive Spuren bis in die Gegenwart ziehen; mich mit ganz unterschiedlichen Auslegeordnungen über die Fragen von Totalitarismus und Demokratie innerhalb des Fachs „Gesellschaftslehre“ auseinandersetzen; neue Formen der Aneignung mathematischer Denkformen durch Mengenlehre erkennen; hermeneutische Rekonstruktionen literarischen Schaffens von Romantik bis in die Moderne erarbeiten. Ich empfand all dies und noch vieles mehr als aufregende Herausforderungen, derer ich mich noch heute gerne erinnere.

Die Kritik an dieser Neuausrichtung der Oberstufen an den Gymnasien war bundesweit vehement und brachte die diffamierende Bewertung „Hessenabitur“ ein, die noch Generationen von Absolvierenden hessischer Gymnasien (vor allem im Gegensatz zu denen aus Bayern) stigmatisieren sollte. Und sie machte auch nicht vor familiären Auseinandersetzungen über Sinnhaftigkeiten und Legitimitäten des Kurssystems Halt. Aber auch hier war ich ausgesprochen privilegiert: Das ernsthaft vorgetragene Argument sicherte jederzeit die elterliche Unterstützung.

Mit der Studienwahlentscheidung – und dies markiert die vierte Ebene – stellte ich die Weichen für meine weitere Berufsbiografie. Leidenschaftlich war ich der Soziologie in der Frankfurter Ausprägung „Kritischer Theorie“ sowie den Schriften von Karl Marx bereits während der letzten drei Jahre meiner gymnasialen Schulzeit zugetan; durch meine Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse innerhalb meiner Semesterarbeit dieser gegenüber mehr als nur aufgeschlossen.

Und nun verhängen sich die bislang analytisch getrennten Ebenen: Das Studium der Soziologie stellte 1974 – dem Jahr meines Abiturs – eine berufliche Sackgasse

dar: zu viele Absolvierende, eine extrem junge Professorenschaft im universitären Bereich („Hessenprofessoren“, realiter alles Männer), disziplinfremde Berufstätigkeit als Ausblick? Taxifahren als soziologische Berufung? Das stiftete doch wahrlich keinerlei berufliche Perspektiven.

Also galt es für mich, ein weiteres Hauptfach hinzuzunehmen. Gegen ein Studium der Psychologie – in meiner ausgewiesenen, durchaus kritisch geprägten Affinität zur Freudschen Psychoanalyse – sprach für mich die Perspektive, in therapeutischen Einrichtungen oder Beratungsstellen zu arbeiten, die mit rein familiären Problemlagen beschäftigt sind. So sah ich dies damals jedenfalls.

In der ‚freien Wirtschaft‘ – keine Option.

Also ging es darum, ein Lehramtsstudium dem Soziologiestudium hinzuzufügen. Gymnasiallehramt kam für mich nicht infrage, denn ich hatte keine Lust, mit Heranwachsenden meinesgleichen, also relativ bildungsbürgerlichen Heranwachsenden, zu tun zu haben. Aus meinem direkten Umfeld hat diese Abwahloption wohl niemand so recht verstanden.

Auf keinen Fall wollte ich ein nicht akademisches Lehramtsstudium an der Universität (also Grundschulpädagogik oder Sekundarstufe I) absolvieren. Dies hätte mir keine Anschlüsse erlaubt für weitere wissenschaftliche Qualifikationen.

In diesem Ausschlussverfahren blieb dann als eine durchaus eigenständig attraktive Alternative das Lehramtsstudium der Sonder- und Heilschulpädagogik übrig: ein wissenschaftlicher Studiengang, der noch als ‚Quasi-Sonderangebot‘ die Lehrberechtigung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen einschloss (das sehe ich aus heutiger Sicht durchaus kritisch) und der in Frankfurt am Main mit Aloys Leber auch an der Spezifität einer psychoanalytischen Pädagogik ausgerichtet war. Diese war an der Leitidee orientiert, den Akteurinnen und Akteuren die Bedingungen des eigenen Handelns verfügbar zu machen. Dies erachtete ich als eine spannende Perspektive. Ausserdem richtete sich der Blick mit der Sonderpädagogik auf das unterprivilegierte „Lumpenproletariat“. Das war auch ein spezifischer Zeitgeist.

Ich habe dann aber sehr schnell gemerkt, dass die Sonderschule nicht die Beschulungsform ist, in der es darum geht, irgendetwas oder irgendjemanden zu entwickeln, sondern nur noch darum, etwas zum Stillstand zu bringen oder zu disziplinieren. Und es wurde mir dann auch klar, dass man anstelle eines Labelings einer sozialdeprivierten Klientel viel früher ansetzen muss – also mit Inklusion.

Nach dem ersten Staatsexamen arbeitete ich im Rahmen des Referendariats an einer Brennpunktschule, einer Sonderschule für Lernhilfe (damals noch ‚politisch unkorrekt‘ als „Sonderschule für Lernbehinderte“ bezeichnet). Willkommen geheissen wurde ich von dem Schulleiter sinngemäss mit den Worten „Jetzt vergiss erst einmal alles, was Du bislang gelernt hast“ – und mit der offensiven Kritik an dem universitären Studium liess er (und das Kollegium) mich im gesamten Referendariat mit einer 7./8. Klasse dann vollständig in Ruhe. Nach dem zweiten

Staatsexamen 1979 – die Lehrerarbeitslosigkeit hatte in meinem Lehramt fast den Höchststand erreicht – erhielt ich eine Berufung als Beamtin zur Anstellung und wurde sinngemäss mit den Worten des Schulrates „Jetzt lernen Sie erst einmal, wie Regelunterricht an einer Grundschule geht“ begrüsst und verbrachte das folgende Schulhalbjahr an einer Grundschule vollkommen ‚ungestört‘. Es folgten insgesamt weitere 13 Jahre als beamtete Sonderschullehrerin an unterschiedlichen Schulstufen (Sonderschule mit sozial deprivierten Jugendlichen in der Hauptstufe, Frühförderung verhaltensorigineller Kinder an der Grundschule, Inklusionsprojekt auf Stufe Sek I) sowie als „Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit besonderen Aufgaben“ an der Universität Frankfurt am Main mit zwei Schwerpunkten: Vermittlung gesellschaftswissenschaftlicher Grundlagen für alle Studiengänge des Fachbereichs sowie in der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Berufspraktischen Studien für die Lehramtsstudiengänge Sek. I und II.

Vor allem aus meinen Erfahrungen, wie gesagt relativ ungestört und jeweils kollegial nicht hinterfragt oder unterstützt, innerhalb meiner Berufstätigkeit in den unterschiedlichen Schulformen resultierte meine Überzeugung, dass es nur im Schuleingangsbereich, also im Kindergarten und in den unteren Klassen der Primarschule, noch Möglichkeiten gibt, kindliche Bildungsbiografien nachhaltig anzureichern. Aus der knapp hergeleiteten Argumentation und ohne Referenz auf die unterdessen Tonnen an Forschungsliteratur zu diesem Thema erachte ich den Schuleingangsbereich als den wichtigsten Bildungsbereich. Die individuelle und soziale Differenz zwischen den Kindern ist dort noch derart gross, dass hier bezüglich der Ermöglichung von Bildungschancen mit einem einigermaßen vernunftgeleiteten Professionskonzept noch korrigierend und unterstützend eingegriffen werden kann.

Das war das Hauptmotiv für mich, jeweils gesicherte Berufspositionen aufzugeben: Das Beamtenverhältnis mit dem Bundesland Hessen habe ich – quasi ohne Netz und doppelten Boden – 1998 gekündigt, da ich an der Universität Bern am Soziologischen Institut ein – damals noch befristetes – Arbeitsverhältnis hatte, in dem ich mich in bildungssoziologischer und historischer Perspektive mit den mich drängenden Fragen auseinandersetzen konnte. Als sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern in einer – wie wir unterdessen wissen – rechtlich schwierigen Konstruktion der Universität Bern anschloss, bewarb ich mich auf die Stelle der Direktorin Institut Kindergarten/Unterstufe, auf die ich 2000 gewählt wurde. Und wie uns die Geschichte lehrt: Nichts kann vergänglicher sein als ambitionöse Projekte; so wurde dieses Konstrukt durch die Motion Santschi 2002/2003 zu Fall gebracht, in deren Folge die Lehrer- und Lehrerinnenbildung an eine neu zu gründende Pädagogische Hochschule des Kantons Bern überführt wurde. Diesen Schritt mochte ich aus inhaltlicher Überzeugung nicht mitgehen. Ich kehrte als Dozentin an das Soziologische Institut der Universität Bern zurück.

– und beobachtete von dort aus mit kritischer Empathie die weitere Entwicklung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der deutschsprachigen Schweiz.

Und hätte sich nicht eine gewisse Gemengelage aus meiner Beobachtung positiv eingeschätzter, avantgardistisch anmutender Entwicklungen an den Pädagogischen Hochschulen, insbesondere der PH FHNW, einer als problematisch und kritisch eingeschätzten Entwicklung der soziologischen Disziplin an der Universität Bern sowie privat zu verortenden Bedrängnissen ergeben, hätte ich mein nunmehr vormaliges zweites ‚Netz mit doppeltem Boden‘ nicht verlassen.

Entstehende Chancenstrukturen zu nutzen, schien mir in dieser Perspektive mehr als nur folgerichtig. Meine Bewerbung als Institutsleiterin für den Studiengang Kindergarten und Primarunterstufe jedenfalls mündete auf den 1. September 2009 in eine Berufung an die PH FHNW.

Als ich vor 27 Jahren meine Arbeit im Soziologischen Institut der Universität Bern aufnahm, kam ich in eine bildungspolitische Umbruchsituation, die reichlich fundamental angelegt war: Reform der Gymnasien, Aufhebung der Seminare als Teil des Bereichs der nachobligatorischen Bildung auf Stufe SII [Sekundarstufe II], Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einem zeitlich ausgezogenen Langzeitprojekt, Gründung von Fachhochschulen etc.

Das fand ich hoch spannend! Aus der Perspektive des deutschen Bildungswesens war es undenkbar, durch ein nicht- oder voruniversitäres Studium Lehrpersonen auszubilden. Das war in Deutschland schon ewig überwunden. Alle Modelle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab Primarschule sind in der Regel an Universitäten, in wenigen Ausnahmen an Pädagogischen Hochschulen verortet. Ich fand die Perspektive, in diesem Zug auch Kindergartenlehrpersonen miteinzubeziehen, folgerichtig. Um es nochmals deutlich zu markieren: Diese Diskurse fanden lange vor – aber durchaus in gedanklich nachgeordnetem Zusammenhang mit – dem Lehrplan 21 (also die Volksschule betreffend) statt.

TL: Im Vergleich zu anderen Schulstufen sind der Beruf der Kindergartenlehrperson und deren Ausbildung relativ jung. Mittlerweile ist der Beruf in der Schweiz auf Tertiärstufe aber bereits weitgehend etabliert. Dies macht mit Blick auf die (deutschsprachigen) Nachbarländer eine deutliche Differenz aus. Verglichen mit Deutschland ist es ja geradezu revolutionär. Wie kam es aus bildungspolitischer Perspektive zu diesem Schritt in der Schweiz? Mich interessieren da die Diskurslinien. Kam der Kindergarten einfach noch mit herein damals im Sog der Tertiärisierung, als es darum ging, die Pädagogischen Hochschulen zu etablieren? Man hätte den Kindergarten ja auch einfach draussen lassen können?

CM: Das ist auch wieder eine ungemeine ‚Frikadellenfrage‘ (lacht). Ich versuche eine vorsichtige Antwort, in der ich – wiederum aus analytischen Gründen – Argumentationsebenen trenne. Die zeitliche Anordnung einer recht fundamentalen

Umwälzung der deutschschweizerischen Bildungslandschaft kann ich dabei nur in ‚langen Wellen‘ verorten.

Eine der zentralen Ressourcen der schweizerischen Gesellschaft besteht in der (innovativen) Wissensproduktion. Denken wir doch nur an den Stolz auf die Ingenieurwissenschaften (schauen wir doch nur auf die sensationellen Brückenbauten) oder die Präzision eines ‚schweizerischen Uhrwerks‘ als Metapher. Andere Gesellschaften können auf beachtliche Rohstoffvorkommen oder (günstigenfalls) prosperierende Industrien aufbauen. Das ist hier nicht so vorhanden. Und dies wirft dann auch Fragen auf.

Zum Beispiel: Welches Bildungssystem kann die Bedarfe nach einem „innovativen Arbeitskörper“ gewährleisten? Wie kann gesellschaftliche Gerechtigkeit in Bezug auf gesellschaftliche, politische, ökonomische und kulturelle Partizipation sichergestellt werden?

Bis in die 1970er-Jahre war eine Antwort darauf das neuhumanistische Gymnasium, das relativ ‚zweckfrei‘ einen Bildungsauftrag verfolgte. Die nachgeordneten Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsstufen hatten demgegenüber eher zweckorientierte und unmittelbare Funktionszuweisungen für einen Arbeitsmarkt, für die Sicherstellung eines ausdifferenzierten Arbeitskörpers etc. Nachwuchsmangel (eine Maturand*innenquote unter 10%) und Fragen der Chancengerechtigkeit führten ab Mitte der 1990er-Jahre zu einem Aus- und Umbau der gymnasialen Maturität, deren bildungspolitische Diskurse selbstverständlich Jahre vorher begannen. Neue Ausrichtungen und Ausdifferenzierungen der gymnasialen Maturitätstypen stellten Antworten auf sich ausdifferenzierende Arbeits- und Lebenswelten dar. Und damit war der Startschuss für eine recht fundamentale Restrukturierung des schweizerischen Bildungswesens gegeben, das 2011 im Hochschulbereich mit der Verabschiedung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG) seinen vorläufigen Endpunkt fand.

Als ich 1993 an der Universität Bern meine Arbeit aufnahm, verfügte ich noch über eine gewisse ‚imperialistische Weltsicht‘: Ich befände mich jetzt erst einmal in einem ‚verlängerten‘ deutschen Sprachraum. Diese Arroganz oder Ignoranz verflüchtigte sich demütig innerhalb weniger Tage: Verstehen, Verstehen im wahrsten Wortsinne – die Sprache, die Kultur, den politischen Diskurs – stellte sich als anspornende Herausforderung dar, die mir oftmals kreisrunde Augen bescherte. Als bildungspolitisch und bildungssoziologisch interessierter Mensch durfte ich einen durchaus auch kontrovers geführten Diskurs über die Ausgestaltung des Bildungswesens wahrnehmen, bei dem bildlich gesprochen kein Stein auf dem anderen bleiben sollte.

Wie ein präzises Uhrwerk (mit föderalen Knirschstoffen) wurden ab Mitte der 1990er-Jahre sequenziell die Reformmassnahmen umgesetzt: z.B. die Gymnasien ausgebaut, die Berufsmaturität aufgebaut, berufsorientierende Fachhochschulen

gegründet, die Lehrerinnen- und Lehrerseminare aufgelöst und damit auch ein neuer Ort für die Qualifikation künftiger Lehrpersonen auf Tertiärstufe gesucht. Wie es genau den Kindergartenlehrpersonen gelungen ist, sich an diese Tertiarisierung anzudocken, kann ich leider wirklich nicht genau benennen.

Ich kenne die Diskussion aus zunächst umgekehrter Perspektive: In meiner Zeit an der „Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern und Kanton Bern in Spiez“ hatte ich zahllose, ausgesprochen instruktive Diskussionen mit KG-Dozierenden, die zwar die Arbeit als Dozentinnen wahrnahmen, aber nicht in dieser Funktion angestellt (bzw. entlohnt) waren. Sie hatten die Ausbildung an einem KG-Seminar (in der Regel nicht kantonal, sondern kommunal/privat) absolviert, etliche nicht hochschulische Zusatzqualifikationen (NDS, CAS o.Ä.) absolviert und standen gleichwohl in einer Sackgasse. Die Dozentinnen mit der Qualifikation auf der Stufe Primarschule eines staatlichen Seminars hatten mit vergleichbaren Hürden nicht zu kämpfen. Der Abschluss eines Staatlichen Seminars beinhaltete immer auch den Hochschulzugang und weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Die Differenz in den Zugangsvoraussetzungen bemisst sich somit – aus meiner Sicht – an den vorab absolvierten Jahren im obligatorischen Bildungsbereich und dem in der seminaristischen Ausbildung ausgemachten Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Aber, und dies muss ich gestehen: Hier habe ich eine Blackbox.

Und noch ist Deine Frage damit nicht beantwortet: Warum konnte das Studium für Kindergartenlehrpersonen an das der Primarlehrpersonen angedockt werden? Weil die KG-Lehrpersonen immer schon Teil der Lehrpersonenausbildung waren? Sie hätten doch auch abgetrennt werden können in Richtung kindliche Früherziehung und damit der Tertiarisierung ‚entgehen‘ können. Das hätte sicher einigen Akteuren gefallen. Den Kindergartenlehrpersonen sicher nicht. War die Lobby aus den Kindergarteninteressenverbänden stärker? Oder gab es gar eine höhere staatliche Rationalität hierfür? Da die Integration des Kindergartenbereichs in den Bereich der Volksschule für mich niemals infrage stand, unterdessen durch die Volksschulgesetze (Kindergarten als Teil der Volksschule) bereits durchgesetzt ist, habe ich diese hoch spannende Frage nicht weiterverfolgt. Dies wirklich zu rekonstruieren, wäre aber auch noch eine herausfordernde Aufgabe für meine Zeit nach dem Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW.

TL: Ich hatte zu Beginn das ‚dickste Brett‘ positioniert, du hast dich unmittelbar daran angeschlossen. Das dickste Brett ist es aus meiner Sicht eben auch, weil es früher in dieser Stufe wenig Nähe zu akademischen Ansprüchen gab. War der Beruf der Kindergärtnerin traditionell und durchaus stereotyp der Beruf für junge Frauen, die gerne basteln und gut mit Kindern umgehen können, stellt sich die Frage, ob es auch heute noch eine Lücke gibt zwischen den Erwartungen, mit

denen die Studierenden dieser Zielstufe kommen, und den Erwartungen, die die Hochschule an sie stellt oder auch stellen muss, weil sie eben eine Hochschule ist?

CM: Dieser Spagat zwischen Anspruchserwartung und Vorstellung des Lehrberufes derjenigen, die diesen Beruf einschlagen wollen, klappt sicherlich bei unserer Stufe (Kindergarten-/Unterstufe) weiter auseinander als bei einem Gymnasiallehrer. Davon bin ich fest überzeugt.

Aber das Argument, wie du es formuliert hast, ist nicht richtig. Du argumentierst, dass akademische Ansprüche formuliert werden, weil es eine Hochschule ist. Das würde ja bedeuten, wenn die Studierenden unserer Zielstufe nicht an einer Hochschule sein müssten, dann könnten wir ihnen die ‚richtigen‘ Ansprüche vermitteln. Das finde ich falsch. Andersherum wird ein Schuh draus: Weil dieses dicke Brett da unten im Schuleingangsbereich so anspruchsvoll ist, bedarf es eines differenzierten und präzisen Durchdringens ganz unterschiedlicher Wissens- und Erfahrungsbereiche. Und das bietet eine Hochschule und nicht eine Meisterlehre oder ein Handwerksbetrieb.

TL: Du hast mich richtig verstanden, obwohl ich es missverständlich ausgedrückt habe (beide lachen). Das bringt mich zu der Frage, was kann und muss eine Hochschule leisten, damit Studierende (gerade die Studierenden unserer Stufe) ein professionelles Selbstverständnis entwickeln können? Ein professionelles Selbstverständnis aus der beruflichen Anforderung und kein defizitäres wie „Ich bin ja nicht so richtig akademisch“.

CM: Da habe ich zwei Antwortebenen.

Ich war lange Zeit fest davon überzeugt, dass man eine andere Studierendenschaft attrahieren sollte. Also die, die jetzt gar nicht auf die Ideen kämen, den Lehrberuf zu ergreifen oder spezifisch den Lehrberuf auf der unteren Bildungsstufe. Mittlerweile halte ich es für arrogant, so was zu denken. Das setzt auf Ausgrenzung potenziell Interessierter eines ‚konventionellen Habitus‘, die sich durch ein spannendes Studium noch Türen aufstossen könnten. Ich fände es aber schön, wenn wir noch eine grössere Vielfalt unter den Studierenden erreichen könnten.

Wir müssen uns der hohen Kunst aussetzen, Studierende, die sich aus fehlverstandenen Vorstellungen mit dieser Altersstufe bei uns anmelden oder die den Lehrberuf ergreifen wollen, zu überzeugen, dass es mehr und anderes bedarf als eines ‚Jöh-Effekts‘. Oder simpler: Handlungsanweisungen.

Die Betonung liegt auf ‚mehr und anderes‘. Das ist ja immer das, womit der Konflikt anfängt. Wenn Ansprüche auftauchen, neben dem, was scheinbar unmittelbar verwertbar ist, dann gibt es immer Hilferufe. Die haben in den letzten Jahren abgenommen, aber ein nie versiegender Wunsch liegt einfach in der Sehnsucht nach einem Handbuch ‚Handlungssicherheit‘.

TL: Das ‚mehr‘ und das ‚andere‘ ist also der Anspruch der Reflexion dessen, was man da so pragmatisch bzw. alltagspraktisch tut?

CM: Beispielsweise.

TL: Dieser Anspruch stellt sich ja mit einer akademischen Befassung mit den Gegenständen. Das führt zum Konzept der reflektierten Fachlichkeit. Dabei geht es in der Reflexion nicht um den Erwerb von möglichst viel Fachwissen, sondern um eine reflexive Bezugnahme und somit um eine distanzierte Bezugnahme auf die Gegenstände, auf die Methoden, auf die Herangehensweisen oder auf die Erkenntniswege.

Das führt nochmal zu der Frage, was eine Hochschule leisten kann und muss. Du hast die Klientel erwähnt, die man abholen muss.

CM: Die Studierenden muss man abholen. Nicht so, wie es in der Metapher bei den Kindern pädagogisch motiviert heisst: Sie da abholen, wo sie stehen, und dahinführen, wohin sie gehen können. Das finde ich eine sehr pädagogische Version, die ich nicht für die Studierenden in Anschlag bringen möchte.

Man muss aber sozusagen diese Grundhaltungen oder die Grundmotivation der eintretenden Studierenden in den Kindergarten-/Unterstufe-Studienbereich analytisch aufbrechen und deutlich machen, was dahinter noch steht, sich noch verbirgt. Dann glaube ich, kann man sie auch mitziehen auf ein Anspruchsniveau, auf dem eine reflektierte Auseinandersetzung mit Erkenntnisformen, Wissensproduktionen, Lebenswelten und so weiter möglich ist.

Und gerade für diesen unteren Bildungsbereich insistiere ich darauf, dass wissensgestützte Inhalte vermittelt werden müssen. Lehrpersonen auf der Zielstufe „Kindergarten-/Unterstufe“ dürfen in ihren Wissensbereichen nicht nur ‚einen Schritt‘ vor ihren Schülern und Schülerinnen sein, sondern sie müssen sehr genau wissen, worin Gehalt und Inhalt ihrer jeweiligen Lernsequenz bestehen.

TL: Also keine Kinder beschäftigen, sondern stattdessen eine Bildungs-idee etablieren.

Wir fokussieren in diesem Band auf die Fachlichkeit der Studierenden. Unsere Studierenden stehen im Gegensatz zu Studierenden des Lehrberufs an Gymnasien vor der besonderen Herausforderung, *alle* Fächer zu studieren. Damit verbinden wir in unseren Diskussionen in der Institutsleitung den Begriff des „Universal-dilettantismus“ als Gefahr, dass ich alles irgendwie ein bisschen kann, aber nichts richtig. Daraus erwächst aus unserer Sicht kein attraktives und selbstbewusstes Selbstverständnis, das quasi nebenbei auch bildungspolitisch erforderlich wäre, um diese enorme Differenz in monetärer Wertschätzung dieses Berufes überhaupt einmal infrage stellen zu können.

CM: Das ist eine der zentralen Diskussionen, die wir seit elf Jahren in der Institutsleitung miteinander führen – eine Diskussion, die ich seit Jahren forcieren und deren Ergebnisse aus disziplinärer und themenspezifischer Perspektive ich immer wieder dokumentiert haben möchte. Diskursiv absolut inspirierend, dokumentiert eher als Flop realisiert. Es gibt eine unglaubliche Scham, sich in der eigenen Fachlichkeit zu ‚outen‘ und damit die eigene Fachexpertise auch zur Diskussion zu stellen. Ich bedaure ausserordentlich, hier in den zurückliegenden Jahren innerhalb der Institutsleitung nicht diesen Mut zur Ent-Äusserung verankert zu haben.

Nun zur Diskussion, was Fachlichkeit oder die disziplinäre Bezugnahme leisten muss. Es kann nicht sein – wie es am Anfang in etlichen Disziplinen gemacht wurde – dass Gymnasialstoff aufgearbeitet wird.

Was kennzeichnet das Level der Vermittlungsarbeit auf Hochschulstufe?

Aus disziplinärer oder themenfeldbezogener Perspektive muss es darum gehen, den jeweiligen Kerngedanken, das Erkenntnisprinzip unterschiedlicher Welterschliessungen, offenzulegen. Und das in der ganzen Spannweite von Naturwissenschaften bis zu den ästhetischen Erfahrungen oder auch den Kultur-/Sozial-/Geisteswissenschaften. Das ist das, was ich seit Jahren einfordere.

Wenn ich jetzt ganz konservativ wissenschaftstheoretisch ins 19. Jahrhundert blicke, ist dies die Differenz zwischen Erklären – dem positivistischen, naturwissenschaftlichen Erkenntnisprinzip – und Verstehen – dem hermeneutischen Erkenntnisprinzip. Das wären die Bedingungen rationaler, lebensweltlicher Weltaneignungen eines rationalen Subjekts.

Darüber hinaus – und dies als unabdingbarer Grundgedanke für die Bildung eines die Rationalitäten überschüssenden, durchaus auch eigensinnigen Subjekts – bedarf es ästhetischer Erfahrung, die sich unmittelbaren Verwertungsgedanken entzieht.

Und um diesem ‚Dreiklang‘ noch einen weiteren hinzuzufügen, muss es im Studium der Zielstufe immer auch darum gehen, souverän aus den disziplinspezifischen Erkenntnismodi eine neue Form der themenbezogenen, bildungsbereichsübergreifenden Erfahrungsform zu eröffnen, die in dem Modus des „Transversalen Unterrichtens“ als eines institutsspezifischen Schwerpunkts ausgearbeitet und entwickelt wird.

Neu hinzu kommt die Wissensproduktion und Wissensgenerierung im Kontext digitaler Medien. Hier muss und sollte erst noch herausgearbeitet werden, auf welchen (neuen) Welterschliessungsmodus diese zielen und in welcher Form dieser auf die Subjektbildung wirkt. Die Diskussion im Bereich der Digitalisierung scheint bislang unterbestimmt, indem sie z.B. auf ‚digitalen Kompetenzerwerb‘ fokussiert und damit im Grundsatz an Bildungsfragen vorbeigeht.

Den Studierenden ist zu vermitteln, worin die unterschiedlichen Arten der Weltaneignung bestehen. Deswegen müssen auch alle Fächer im Studium vorkommen.

Ich bin mir unterdessen allerdings nicht mehr sicher, ob wir gut damit fahren, dass wir für jedes Unterrichtsfach – also fast, wir verzichten ja auf Fremdsprachen – die fachwissenschaftliche Perspektive aufmachen. Durch die Reduktion in einem so kurzfristigen Studiengang von drei Jahren – 180 ECTS-Punkte – bleibt pro Fach, wenn man das mal ausrechnet, ein Minimum an Lehrveranstaltungen oder Arbeitszeiten, in denen sich die Studierenden das erarbeiten können.

So würde ich jetzt darüber nachdenken, ob man nicht tatsächlich mit grösseren Blöcken arbeiten sollte, also die Naturwissenschaften insgesamt zusammenfasst, dort die Fachwissenschaften etabliert. Ästhetische Erfahrungen und als Drittes die Sozial-/Geistes-/Kulturwissenschaften, um da dann mehr auszuschärfen. So könnte man immer exemplarisch fachwissenschaftliche Fragen aus den einzelnen Unterrichtsfächern beiziehen.

Ich halte es für eine Quadratur des Kreises, in drei Jahren das gesamte Fächerspektrum in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive plus Erziehungswissenschaften plus den ganzen Bereich von Berufsfelderfahrung oder Berufsfeldaneignung zu vermitteln; da muss irgendwas auf der Strecke bleiben. Wir sprechen uns alle gegen den Universaldilettantismus aus, aber schaffen wir es tatsächlich, ihn zu überwinden? Ich habe die letzten elf Jahre wirklich dafür gekämpft. Aber schaffen wir das? Das würde ich mit einem Fragezeichen versehen.

TL: Das wäre eine lohnenswerte empirische Frage, zu untersuchen, inwieweit sich diese Ansprüche, die wir in allen Fächern an die Studierenden stellen, überhaupt realisieren oder wo sie genau auch brechen. Empirisch brechen, also dass man feststellt, die Studierenden steigen aus oder sie flüchten in die Arme der beruflichen Praxis. Da wäre es so schön, da funktioniert es ja dann irgendwie. Man kann es natürlich auch systematisch anschauen. Haben wir es mit einer hochschulseitigen Anspruchsinflation zu tun in Bezug auf diesen Beruf?

CM: Was meinst du mit ‚Anspruchsinflation‘?

TL: Ich meine damit, Ansprüche an Studierende zu stellen, die sich in den Rahmenbedingungen, so begründet die Ansprüche auch sein mögen, nicht realisieren lassen. Ich glaube, damit kämpfen wir in diesem Band ziemlich. Die einzelnen Kolleginnen und Kollegen aus den Fächern fragen sich: „Wie weit kann ich eigentlich so was reduzieren?“ Es ist eine paradoxe Bewegung. Es ist einerseits die Notwendigkeit der Reduktion und andererseits die Elaboration des Wesentlichen. Ein enorm hoher akademischer Anspruch also.

Was wären für dich Bedingungen, damit das auch funktionieren kann?

CM: Bevor ich darauf eingehe, möchte ich noch auf den Begriff der Anspruchsinflation antworten. Ich halte den Begriff für falsch. Bei einer Inflation wird Geld

(als Beispiel) ohnmächtig vermehrt und hat keinen Wert mehr. Was ist da jetzt wirklich die Inflation, wenn die Ansprüche ohnmächtig vermehrt werden?

TL: Das stimmt, inflationär hiesse ja bodenlos und exponentiell. Ich sehe also eher einen gewaltigen Sprung, eine Steigerung des Anspruchs im Vergleich zu den Bedingungen vor zwanzig Jahren.

CM: Ich halte nach wie vor die Entscheidung, auch den Schuleingangsbereich auf tertiärer Stufe oder auf Hochschulstufe zu führen, für richtig. Wenn wir unter den gegebenen Rahmenbedingungen (180 ECTS-Punkte, 6 Semester) nicht alles auf erkenntnisreichem Niveau machen können, dann müsste man sich überlegen, ob man die Fächer reduziert.

Andere Pädagogische Hochschulen werfen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zusammen; das halte ich für einen fatalen Fehler. So muss man sich ständig immer nur um Unterrichtsumsetzung kümmern und nicht mehr um die Inhalte, die in den Fächern vermittelt werden. Es geht also nicht mehr um die Erkenntnismodi, nicht mehr um die Welterschliessung, sondern beispielsweise in Geografie nur um Stadtplanlesen oder Schulwegzeichnen.

Da könnte man auch darüber nachdenken, ob man den Studierenden aus jedem Bereich, also aus der Naturwissenschaft, aus den Sozialwissenschaften und aus der ästhetischen Bildung, ein Fach zuteilt oder sie wählen lässt. Das könnte dann in einem breiteren Umfang abdeckt werden.

Eine andere Variante wäre, im Grundstudium alle Fächer zu behandeln und im Hauptstudium nur noch drei Fächer. Ich glaube, da müsste man die Stellschraube stellen, wenn man nicht in einer Vermischung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beziehungen landen will.

TL: Oder wir brauchen den Master!

CM: Da habe ich nun die ganze Zeit versucht, nicht darauf hinzuweisen, weil das bildungspolitisch nicht gewollt ist. Für mich wäre dies eine gelingende und also glückliche Lösung der Quadratur des Kreises und der realistischen Alternative zur Universaldilettantin/zum Universaldilettanten. Politisch ist der Master für diese Stufe ein Tabu. Und dies ist für mich absolut stossend. Natürlich stünde für mich an erster Stelle ein aufbauendes Masterstudium!

Ich habe einen Regierungsrat anlässlich einer Aussprache zu Studienabschlüssen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einmal gefragt, warum eigentlich niemand diskutiert, auf den Master in der Sekundarstufe I zu verzichten. Hier würden doch nur drei (bis vier) Unterrichtsfächer im Studium bewältigt. Das wären doch deutlich weniger als im Generalistinnen-/Generalisten-Studium KU. Er war ziemlich verblüfft, lachte und meinte, das fände er jetzt eine verwegene, aber kei-

neswegs eine abwegige Idee. Und damit war dann gut. Die Bezeichnung „unterer Bildungsbereich“ etc. drückt durchaus eine Hierarchie von Bedeutungsgebung, Wertschätzung und Entlohnung aus. Dieses Schisma ist hartnäckig, dauerhaft und schlichtweg ungerecht.

TL: Aber es ist eine praktische Legitimationsfigur für die Lohndifferenz zwischen den Stufen. Welche gesellschaftliche Entwicklung könnte diese Steigerung des Anspruchs plausibel machen oder das auch nochmals begründen? Wo sollte es gelingen, wenn nicht auf dieser Stufe, die ungeheure Differenz, mit der die Kinder in die Bildungsinstitutionen eintreten, wenigstens ansatzweise zu nivellieren? Und das Ausmass an gesellschaftlicher Pluralität nimmt meines Erachtens ja deutlich zu.

CM: Ich glaube, diese zuletzt genannte Annahme ist eine fälschliche Annahme. Es gab immer schon vielfältige Differenzen, die wurde einfach systematisch weggeblendet, d.h. nicht als „plurale Herausforderungen“ wahrgenommen. Wir haben in den ganzen Diskussionen um die heimlichen Lehrpläne angefangen, zu erkennen: soziale Ausgrenzung, Geschlechter und Multikulti. Das haben wir seit den Siebzigern ins Bewusstsein gehoben. Ich glaube nicht, dass die Differenzen sich erhöht haben. Erhöht bzw. sensibilisiert hat sich das Wissen darum und dass man es nicht mehr ignorieren sollte. Dies stellt für mich kein Zeichen der Zunahme gesellschaftlicher Komplexität dar.

In diesem Zusammenhang geht mir ein anderes Bild durch den Kopf: Wir haben vermutlich eine besondere Klientel, die sich für die Zielstufe entscheidet. Wir haben zum einen diejenigen, die die Herausforderungen einer Fremdsprache vermeiden wollen, oder die, die nach einem Scheitern in den Anforderungen der Fremdsprache in unseren Studiengang wechseln. Das ist eine Form der Selbstselektion, die ich jetzt nur einmal zur Kenntnis nehme.

Bedeutend für mich ist aber das Gros der sich für den Studiengang KU entscheidenden Studierenden. Hier haben wir viele Bildungsaufsteiger/Bildungsaufsteigerinnen, oft mit einem familialen Migrationshintergrund, die oftmals die Ersten in der Familie sind, die einen akademischen Abschluss machen. Die kommen auch nochmals mit anderen lebensweltlichen Erfahrungen zu uns. Hier werden sie dann von uns mit unseren Vorstellungen von Akademisierung und davon, was richtige Hochschule ist, konfrontiert oder, wenn man selbstkritisch wäre, überrollt.

Die Studierenden nehmen ihre eigene Bildungsbiografie mit in den Reflexionsprozess. Die kommen mit einem Trauma in Sport, dass sie es beispielsweise in der Schule nie geschafft haben, über den Bock zu springen. Nun wollen sie keinen Sport mehr machen. Dort wird dann versucht, an solchen Körperbiografien zu arbeiten. Aber was ist mit dem traumatisierten Menschen in Mathematik oder

anderen Fächern? Das müsste man systematisch mit in den Blick nehmen, aber dann kommt nochmals was dazu im Studium. Und wo kommt das dazu? Können wir das alles in die Mentorate der Berufspraktischen Studien ‚abschieben‘?

TL: Ich möchte nochmals auf die Arbeit mit den Studierenden eingehen. Du hast geäußert, dass wir versuchen müssen, die Studierenden zu gewinnen für das, was wir von ihnen wollen, und ihnen deutlich machen, wie diese Ansprüche, die wir an sie stellen, sie auch in ihrem Selbstverständnis stärken können. Wie wären die Studierenden denn zu gewinnen?

CM: Auf welche Gruppe zielst Du ab? Männer? Maturandinnen? Quereinsteigende?

Zur Gewinnung spezifischer Zielgruppen bedürfte es einer differenzierten Analyse. Rund 95% unserer im Studiengang KU Studierenden sind Frauen. Was hält Männer davon ab, diese Zielstufe im Lehrberuf auszuwählen? Wenn gesellschaftliche Muster über den Prototyp „KG-Lehrperson“ ignoriert würden, die Frage der Lohngerechtigkeit zwischen den Bildungsstufen geklärt wäre, dann bliebe mindestens ein Rest übrig, der in der heutigen Zeit männliche Bezugspersonen schnell dem Verdacht der Übergriffigkeit aussetzt. In dieser Gemengelage mag es nicht verwundern, dass Männer gegenüber dem Studiengang KU eher zurückhaltend sind.

TL: Das stimmt so nicht ganz und wäre eine eigene Untersuchung wert. Es gibt in Basel interessanterweise eine gewisse Tradition männlicher Kindergärtner. Denen gelingt es offensichtlich, einen kleinen, aber doch relativ stabilen Anteil in der Studierendenschaft unseres Instituts zu stellen. Man kann sie natürlich immer noch an einer Hand abzählen. Eine grosse Untersuchung wäre also gar nicht möglich, aber es wäre mal interessant, wie und ob ein solches spezifisch männliches berufliches Selbstkonzept aussieht.

Ich habe nun eine offene Frage an dich, als jetzt leider scheidende Institutionsleiterin: Welche Herausforderungen waren für dich in den vergangenen Jahren besonders gross?

CM: (lachend): Auweia. Das ist eine grosse Frage. Ich hatte mir vorgestellt, als ich mich beworben und dann die Stelle angetreten habe, dass ich in einem recht ausgewogenen Verhältnis zwischen ‚managerieller‘ Tätigkeit und intellektuell-akademischer Arbeit, sei es konzeptuell, sei es forschend, unterwegs sein kann. Ich habe ganz bewusst mit der Lehre im Hochschulbereich abgeschlossen, also mit Vorlesungen und Seminaren und so nahe an den Studierenden dran. Das hatte ich lange genug gemacht.

Geleitet hat mich die Vorstellung, Innovationen in dem Bereich anzustossen, auf den ich mich beworben hatte: in einer innovativen Hochschule als vollwertiges Hochschulleitungsmitglied dem IKU und dem dort angesiedelten Studiengang KU Profil und Gewicht zu verleihen. Versprochen war ein ausgewogenes Verhältnis zwischen ‚intellektueller‘ und ‚managerieller‘ Tätigkeit. Und wann immer sich die Waagschalen zugunsten des Manageriellen verschoben hatten, wurde der Rest bestenfalls zu Residuen für Nacharbeit, sofern sich nicht Budget- oder weitere dringende Fragen in die Nacharbeit hereingedrängt haben. Ich habe dies jetzt lange genug gemacht und das Alter erreicht, um einer Nachfolge Platz und ihr die empathische Zusicherung meiner Unterstützung einzuräumen.

TL: Was waren die Aufsteller in den vergangenen Jahren?

CM: Da muss ich überhaupt nicht lange überlegen: Das war die Arbeit am und im IKU. Wir haben enorme Schritte gemacht im Leitungsgremium, mit denen, die das Institut mittragen. Das haben wir in unseren Retraits immer wieder rekapituliert, da sehe ich eine Entwicklung. Wir hatten natürlich nicht nur Highlights, auch im Insistieren von mir, dass gefälligst die Fächer ihren Plot mal schreiben sollen und ihre Auslegung offenlegen sollen.

Wir haben verschiedene Commitments geschafft, die das Institut nicht ohne Not preisgeben sollte.

Wir sind in eine gute Kooperation gekommen und auch sehr vorangekommen. Nicht immer bis zum Ende der Themen und Projekte, das ist klar, aber ich finde, das Institut hat eine sehr starke und gut aufgestellte Leitungsriege. Und diese hat eine ausgewiesene Expertise. Das dekliniert sich nicht immer nach unten zu allen Mitarbeitenden durch; ich weiss nicht, wie die Kommunikation im Einzelnen läuft.

Ich glaube, es ist eine positive Bilanz, die ich mitnehme.

Ich kann eine lange Liste machen mit Dingen, die noch nicht getan sind – die Aussenwirkung ist noch zu gering und so weiter. Das ist aber nicht nur in meinem Einflussbereich, das hängt auch zusammen mit der Frage, womit man so alles beschäftigt ist und wird.

TL: Du kannst noch einen Ausblick geben. An welchen Punkten wäre jetzt noch besonders viel zu tun? Du hast die Aussenwirkung angesprochen.

CM: Wenn ich frei wäre und alles andere hintanstellen könnte, würde ich ziemlich Gas geben in Richtung Kooperation mit Hochschulen in Deutschland und Österreich. Für Deutschland bin ich nicht ganz sicher, ob das für unsere Stufe wirklich passt, weil da die Kindergärten ja immer noch aussen vor sind. Aber es

gibt ein hohes Interesse an frühkindlicher Bildung, die hochschulseitig verankert ist. Und wir könnten hier innovative Impulse setzen.

Aber mit Österreich könnte ich es mir gut vorstellen. Da ist etwas zu machen, wofür nie Zeit war. Das wäre erst mal so ein Befreiungsschlag aus den Kämpfen der Pädagogischen Hochschulen untereinander in der Schweiz. Natürlich glaubt jede der Hochschulen in ihren jeweiligen Studiengängen, und natürlich auch ich für ‚meinen‘ im Besonderen und die Hochschule im Allgemeinen, dass sie es am besten machen.

Dann wäre es auch gut, mit einzelnen Hochschulen stabile Netzwerke anzudenken. Auf der Ebene der Professuren funktioniert das, beispielsweise bei uns mit Mathematik in St. Gallen und Zürich.

Ich würde mich auf der Hochschulebene stärker vernetzen, sichtbarer werden.

Gegenüber den Bildungsdirektionen wirst du immer stereotyp erfasst, da sind wir kaum jemals über die gemeinsame Wahrnehmung mit dem Studiengang Primarstufe hinausgekommen, da kannst du strampeln und machen, was du willst. Ich glaube, da kann man gar nicht viel bewegen und rühren, da würde ich nach diesen elf Jahren keine Energie mehr reinstecken.

TL: Und Deine persönlichen Vorstellungen für Deine Zeit ‚danach‘?

CM: Ich werde Zeit haben, auf die ich mich unbändig freue.

Ich werde – neben reinen Privatisierungsideen, die mich soziale Verantwortungen wieder stärker übernehmen liessen, kulturellen Vorlieben wieder mehr Raum geben und vor allem meinen urbanen Habitus auch wieder zum Klingen bringen könnten – mich endlich wieder dem unterbrochenen Projekt der Sichtbarmachung der ersten Soziologin, die leider im deutschsprachigen Raum immer noch relativ unbekannt ist, widmen können. Der Olymp der Klassiker der Soziologie (so und weil dort eine begrenzte Platzzahl besteht) gehört endlich re-strukturiert. Das ist der Plan.

Daneben und darüber hinaus werde ich auf die Entwicklung der PH FHNW, insbesondere des IKU, ein waches Augenmerk als ‚critical friend‘ und aufmerksame Beobachterin haben. Ich bin felsenfest davon überzeugt, dass meiner Nachfolgerin der Durchbruch gelingen wird, das IKU hochschulintern und mit grosser Aussenwirkung weiterzuentwickeln. Ihr und der Institutsleitung wünsche ich bei dieser Herausforderung uneingeschränkt viel Erfolg!

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Alle Autorinnen und Autoren sind oder waren Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz:

<https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph>

Bachmann, Sara, M.A., Studiengangskordinatorin. Arbeitsschwerpunkte: Planung und Organisation Studiengang, Studiengangentwicklung, Rechtsmittelverfahren, Kommunikation.

Kontakt: sara.bachmann@fhnw.ch

Bertschy, Franziska, Prof. Dr., Leiterin der Professur Didaktik des Sachunterrichts. Arbeitsschwerpunkte: Perspektivenverbindung im Sachunterricht, Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, ausserschulische Lernorte.

Kontakt: franziska.bertschy@fhnw.ch

Blechtschmidt, Anja, Prof. Dr., Leiterin der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie. Arbeitsschwerpunkte: frühes sprachliches Lernen, Mehrfachbeeinträchtigung und multimodal angepasste Kommunikation, Verstehensmanagement in der Gesprächsorganisation.

Kontakt: anja.blechtschmidt@fhnw.ch

Bucher, Zita, M.A., Dozentin für Rhythmik an der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Rhythmik als (fächerverbindendes) Arbeitsprinzip, Bewegungstheater, (Improvisations-)Tanz.

Kontakt: zita.bucher@fhnw.ch

Gramespacher, Elke, Prof. Dr., Leiterin der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Bewegte Kindheit, Soziale Ungleichheiten (insb. Gender), Mädchenförderung, Fächerverbindender Unterricht, (Orientalischer) Tanz.

Kontakt: elke.gramespacher@fhnw.ch

Gyger, Mathilde, Prof. Dr., emer. Leiterin der Professur für Mehrsprachigkeit und Sprachdidaktik im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Mundart und Standardsprache im Zyklus 1.

Kontakt: gyger@mailbox.org

Klostermann, Claudia, Dr., Dozentin für Bewegung und Sport an der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Sportliche Aktivität im Lebenslauf, Soziale Ungleichheiten, Gesundheits- und Bewegungsförderung.

Kontakt: claudia.klostermann@fhnw.ch

Künzli David, Christine, Prof. Dr., Leiterin der Professur Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht. Arbeitsschwerpunkte: Schuleingangsbereich, Transversales Unterrichten, Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit, Inter-/Transdisziplinäre Forschung.

Kontakt: christine.kuenzli@fhnw.ch

Larcher Klee, Sabina, Prof. Dr., Direktorin der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Hochschullehre, Wissenschafts- und Hochschulmanagement

Kontakt: sabina.larcherkleee@fhnw.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr., Leiter der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung. Arbeitsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Lehrerbildungsforschung.

Kontakt: tobias.leonhard@fhnw.ch

Müller, Charlotte, Prof. Dr., Leiterin des Instituts Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologische und historische Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kontakt: charlotte.mueller@fhnw.ch

Peyer, Ruth, Dr., ehem. Mitarbeiterin der Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung. Arbeitsschwerpunkte: Berufspraktische Studien.

Kontakt: ruth.peyer@bluewin.ch

Royar, Thomas, Dr., Dozent für Mathematikdidaktik in der Professur für Mathematikdidaktik und mathematisches Denken im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Frühes Lernen von Mathematik, Diagnose und Förderung, Rechenschwäche.

Kontakt: thomas.royar@fhnw.ch

Störch Mehring, Susanne, Dr., Dozentin für Bewegung und Sport an der Professur Bewegungsförderung und Sportdidaktik im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Psychomotorik, Bewegungsförderung, Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Sportunterricht.

Kontakt: susanne.stoerchmehring@fhnw.ch

Sterke, Edwin J. de, Dr. des., Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Professur Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht. Arbeitsschwerpunkt: Transversales Unterrichten.

Kontakt: edwin.desterke@fhnw.ch

Streit, Christine, Prof. Dr., Leiterin der Professur Mathematikdidaktik und mathematisches Denken im Kindesalter. Arbeitsschwerpunkte: Frühes Lernen von Mathematik, Fachliche Lernbegleitung in materialbasierten Settings, Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen.

Kontakt: christine.streit@fhnw.ch

Venâncio, Leticia, M.A., Dozentin der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung als schulische Aufgabe, Heterogenitätsdimensionen in der Schule, Interkulturelle Prozesse.

Kontakt: leticiadepaula.venancio@fhnw.ch

Wyss, Barbara, Prof. Dr., Leiterin der Professur Ästhetische Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Gestalterisches Problemlösen, designbasiertes Lernen, frühe technische Bildung.

Kontakt: barbara.wyss@fhnw.ch

Zurmühle, Jürg, Prof., Leiter der Professur Musikpädagogik Institut Primarstufe. Arbeitsschwerpunkte: Musik als handlungsorientierter ästhetischer Weltzugang der Kinder, musikdidaktisches Rahmenmodell.

Kontakt: juerg.zurmuehle@fhnw.ch

Fachlichkeit ist ein zentrales Moment pädagogischer Professionalität. Doch wie gestaltet sich das (Fach-) Studium für Lehrer*innen der Schuleingangsstufe, die als Generalist*innen später (fast) alles unterrichten? Wie konturiert sich Fachlichkeit, wenn der Unterricht wesentlich an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen anknüpft und eine Perspektivendifferenzierung im Sinne grundlegender fachlicher Bildung erst anstrebt?

Im vorliegenden Band werden Konturen eines Studiums für Generalistinnen und Generalisten entwickelt, die systematisch zwischen einer disziplinären akademischen Studienstruktur und den generalistischen beruflichen Anforderungen aus der Perspektive der Studienfächer und möglicher verbindender Konzeptionen vermitteln.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung“ wird herausgegeben von Till-Sebastian Idel, Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze und Christian Reintjes.

Die Herausgeber*innen

Sara Bachmann ist Koordinatorin des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

Franziska Bertschy leitet die Professur Didaktik des Sachunterrichts am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW.

Christine Künzli David ist Leiterin dieses Instituts.

Tobias Leonhard leitet dort die Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung.

Ruth Peyer war bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dieser Professur.

978-3-7815-2455-2



9 783781 524552